



TITLE:

漢字教育の現場から：ずいぶん書き
取りはしたけど、今どうだろう

AUTHOR(S):

CITATION:

漢字教育の現場から：ずいぶん書き取りはしたけど、今どうだろう. オープン・フォーラム「漢字文化の今」報告書：京都大学21世紀COEプログラム：東アジア世界の人文情報学研究教育拠点：漢字文化の全き継承と発展のために 2006, 3

ISSUE DATE:

2006-06

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/65854>

RIGHT:

オープン・フォーラム 漢字文化の今 3

漢字教育の現場から

「ずいぶん書き取りはしたけど、今どうだろう」

主催：京都大学 21 世紀 COE 「東アジア世界の人文情報学研究教育據點」

——漢字文化の全き継承と発展のために——

京都新聞社

後援：京都市教育委員会

2006 年（平成 18 年）2 月 19 日（日）

京都大学百周年時計台記念館 百周年記念ホール

目 次

プログラム	2
講演者・司会・パネラー紹介	3
開会の辞（高田 時雄）	5
基調講演 1 天野 聖子（音羽小学校 教諭）	7
基調講演 2 手塚 かよ（西ノ京中学校 教諭）	13
基調講演 3 荒瀬 克己（堀川高等学校 校長）	21
基調講演 4 鈴木晶子（京都大学大学院 教育学研究科 教授）	29
パネル・ディスカッション	37
資料	59
あとがき	60

プログラム

オープン・フォーラム「漢字文化の今 3」

—— 漢字教育の現場から ずいぶん書き取りはしたけど、今どうだろう ——

主催 京都大学 21 世紀 COE 「東アジア世界の人文情報学研究教育據點」

—— 漢字文化の全き継承と発展のために ——

京都新聞社

後援 京都市教育委員会

日時 2006 年（平成 18 年）2 月 19 日（日）13 時～17 時

場所 京都大学百周年時計台記念館 百周年記念ホール

総合司会：富谷 至（京都大学人文科学研究所教授）

開会の辞 高田 時雄（京都大学人文科学研究所教授）

基調報告

天野 聖子（音羽小学校 教諭）

手塚 かよ（西ノ京中学校 教諭）

荒瀬 克己（堀川高等学校 校長）

鈴木 晶子（京都大学大学院 教育学研究科 教授）

パネル・ディスカッション

司会：富谷 至

パネラー： 高田 時雄, 天野 聖子, 手塚 かよ, 荒瀬 克己, 鈴木 晶子
松下 佳代（京都大学 高等教育研究開発推進センター 教授）

講演者紹介

天野 聖子（あまの きよこ） 京都市立音羽小学校 教諭

京都市小学校研究会に所属し、小学校の国語全般について、その指導法や指導内容の研究を行っている。昨年度より、言語事項部会において、漢字などを含め、子どもたちが興味・関心を持って語彙を増やし、活用するための指導のあり方を目指して授業中心に研究を進めている。

手塚 かよ（てづか かよ） 京都市立西ノ京中学校 教諭

1981 年より、京都市立中学校で教職、国語科担当。弥栄中学校、月輪中学校、大枝中学校、樫原中学校を経て、現在西ノ京中学校に勤務。西ノ京中学校研究部においては、主に「基礎・基本」的学力の定着や指導に生きる評価のあり方について、研究と研修を進めている。また、小中連携の推進を図り、児童・生徒の交流と教職員の連携に努めている。京都市立中学校教育研究会国語部会では、各種コンクールやテスト問題作成などの事業に加わっている。

荒瀬 克己（あらせ かつみ） 京都市立堀川高等学校 校長

1953 年生まれ。京都市伏見工業高等学校・堀川高等学校の国語科教諭を経て、1995 年、京都市教育委員会指導主事。1998 年、京都市立堀川高等学校教頭。2003 年、同校校長。2005 年から中央教育審議会教育課程部会委員。堀川高校では、自立できる青年の育成を最高目標としている。特に、自ら課題を発見して解決する力の基盤となる幅広い言語能力（日本語・英語の活用能力、数学的な論理構成力）の養成により、教養を獲得し経験を重ねる教育活動をめざしている。

鈴木 晶子（すずき しょうこ） 京都大学大学院教育学研究科 教授

専門分野は教育思想・哲学、表現論、死生の人間学。言語や映像など表現の様々なメディアを通して、人間の生成や変容に迫る学際的な視座および技法を探究する立場から、6 年前に「教育詩学」(Poietica Paedagogica) を立ち上げた。身体、言語などをキーワードに、書道や茶道、工芸、職人芸における技の伝承、あるいは看取りや喪など死生にまつわる伝統的な知恵の継承などについて、その構造解明を進めている。主な著書に、『教育文化論』（放送大学教育振興会）、『判断力養成論研究序説』（風間書房）、『現代教育学の地平』（南窓社）、『これは教育学ではない』（冬弓社、近刊）など。

パネル・ディスカッション 参加者紹介

富谷 至（とみや いたる）京都大学人文科学研究所 教授

中国法制史の領域のうち、主として刑事法を研究対象とする。中国秦漢時代から隋唐にいたるまでの刑罰・裁判制度の変遷を明らかにする。漢代の法制史研究に欠かせない簡牘を読み解くだけでなく、書写材料、歴史考古資料としての簡牘学の研究も同時平行してすすめている。近著に、『韓非子—不信と打算の現実主義』（中央公論新社、2003 年）、『木簡・竹簡の語る中国古代—書記の文化史』（岩波書店、2003 年）などがある。

高田 時雄（たかた ときお）京都大学人文科学研究所 教授 本 COE 拠点リーダー

専門分野は、敦煌写本の言語史的研究。チベット語、コータン語、ウイグル語、漢語などをはじめとする各種言語の宝庫である敦煌遺書を手がかりに、敦煌周辺で行われた言語、さらには中央アジア、東アジアの言語社会の具体相を解明する。近著に、『草創期の敦煌學』（知泉書館、2002 年）、『敦煌・民族・語言』（中国語 中華書局、2005 年）などがある。

松下 佳代（まつした かよ）京都大学高等教育研究開発推進センター 教授

専門は教育方法学、学習論、学力論。人はどう学ぶのか、それをどう援助できるか、というのがいちばん根底にある関心。小学校と大学を主なフィールドとして、学問分野の枠を越えつつ、実践に根ざした理論構成をめざす。お茶の水女子大学 21 世紀 COE では、算数・数学学力調査のグループリーダーをつとめている。近著に、『教育心理学の新しいかたち』（共著、誠信書房、2005 年）、『習熟度別授業で学力は育つか』（共著、明石書店、2005 年）がある。

開会の辞

富谷(司会) 本日はお忙しい中、お集まりいただきましてありがとうございます。わたくしは、京大人文科学研究所の富谷と申します。きょうは、進行役を務めることにいたします。どうぞ、よろしくお願いします。まず、このフォーラムの企画責任者であり、また人文科学研究所 21 世紀 COE の拠点リーダーの高田教授からごあいさついたします。

高田 高田と申します。この 21 世紀 COE プログラムの拠点リーダーをさせていただいております。きょうは、折角の日曜日でありますのに、たくさんご来場いただきましてまことにありがとうございます。

さて、オープン・フォーラム「漢字文化の今」は、今年で 3 回目を迎えます。第 1 回目は、この時計台の同じ建物の別のホールで行わせていただきましたが、その時のテーマは、いわゆる「漢字文化圏」、中国、韓国を含めた漢字文化圏における漢字文化の現状が、こういった状況にあるかという報告をしていただき、それをめぐって議論していただきました。昨年度、第 2 回目は、場所は京都新聞のホールをお借りいたしまして、「地名と人名の漢字」というテーマで、生活に密着した漢字文化を取り上げさせていただきました。そして今回は 3 回目になります。

我々の COE プログラムでは、漢字文化の継承と発展というスローガンを掲げております。漢字文化の継承を議論するには、どうしても教育のことを考えなければならないということで、今回は特別に、学校現場で教育に携わっておられる先生方に基調講演をお願いして、漢字教育に対する認識を深めていただくという企画でございます。

そのために今回は、昨年同様、京都新聞社に共催をお願いしております以外に、さらに京都市教育委員会の後援をいただいております。大変ありがたいことだと思っております。実はきょうのフォーラムに向けて少し宣伝をさせていただきまして、学校を通じて父兄の方々にもご案内をさしあげました。今回、どれほどお出でいただいているかわかりませんが、そういった形で、我々のプログラムではできる限り社会との接点を求めていると努力しております。そういった趣旨をどうかお酌み取りいただき、ご支持をお願いしたいと思っております。

ではきょうは、基調講演としてまず 4 名の先生方に、小学校、中学校、高校、大学と、段階をおってご報告をしていただきまして、その後、会場の意見も含め皆さまで議論を深めたいと考えております。

5 時まで少し長い時間ではありますが、どうかよろしくお願いいたします。どうもありがとうございました。(拍手)



富谷 今の高田先生のお話にもありましたように、これから基調講演をして、5時までフォーラムを続けていきたいと考えております。これからの予定をごく簡単に申し上げておきたいと思います。

最初に、基調講演といたしまして、4名の先生方、音羽小学校の天野先生、西ノ京中学校の手塚先生、堀川高校の荒瀬校長、そして、京都大学教育学部の鈴木先生。この4名の先生に基調報告を、大体、30分を目安にお願いいたします。

今の予定からしますと、大体、3時半まで基調報告を続け、しばらく休憩をしまして、パネル・ディスカッションに移る予定でございます。ディスカッションのほうは、先ほどの高田先生の他に、京都大学高等教育研究開発推進センターの松下先生に参加いただきまして、基調報告の4人の先生方と計6名でいたします。大体、1時間を予定しております。

あと、二、三点、お知らせないしはお願いしておかなければならないことがございます。ひとつは受付に質問表というものを用意しております。せっかく、お忙しい中、このような形で来ていただいて、なるべくたくさんの方にご意見ないしはご質問をいただきたいということで、質問用紙を受付に用意しております。どうぞ、基調報告の中で、なにかご質問ご意見がございましたら、この質問表にお書きいただきまして受付のほうに出していただければと思います。それを拝読いたしまして、ディスカッションの中でもお答えすべきものは答えていただき、さらに、時間が余りましたら、直接フロアからのご意見をお願いできればと考えております。ただ、これは時間の関係でどうなるかわからないということで、お許しいただきたいと思います。

では始めていきたいと思います。天野聖子先生をご紹介いたします。

京都市立音羽小学校の教諭でいらっしゃいまして、国語教育、その指導法に関して研究をなされ、また実践されております。天野先生、よろしくお願いいたします。



基調報告 1 天野 聖子（音羽小学校 教諭）

音羽小学校の天野聖子と申します。よろしくお願いします。私のほうからは、小学校での取り組みを報告いたします。

皆さんは、漢字学習というとどんな思い出があるでしょうか。漢字 10 問の小テスト、100 点を目指して頑張ったあの頃。けれども、学期末の 100 問、200 問の漢字テストが返ってきますと、見るも無残な点数が戻ってくるというような思い出が、私にはあります。

それぞれの頭の中に、漢字の勉強のイメージがあるのではないのでしょうか。ここでは、興味を持って取り組むために工夫した学習の様子の写真の写真を 3 枚用意しました。

この写真は、「あいうえお」の五十音表を使って、中学年の子どもが熟語集めをしているところです。「あ」のつく熟語、「い」のつく熟語、どんなのがあるかなと思い出して、付箋にいろいろ書いて貼っていきます。たくさん集まります。でも、集まらないマスもあるんです。そうすると、子どもは漢字の辞典とか国語の辞典を使って一生懸命調べようとしていきます。

この写真は、漢字カルタで遊んでいるところです。自分たちで使った漢字をイメージした読み札を持って、下には大きく漢字を書いたカルタがあります。それを読み手が読むと拾っていくという遊びです。

これは、反対の意味を持つ漢字を仲間分けしているところです。このように、小学校での漢字学習は正しく丁寧に書けるということだけではなく、楽しく興味を持って学習し、それを使うことに重点をおきたいと考えています。

では、小学校で習う漢字はどのくらいあるのか、その内訳をお話します。

1 年生では 80 字です。2 年生では 160 字。3 年生では 200 字。4 年生では 200 字。5 年生では 185 字。6 年生では 181 字。全部で 1,006 字の漢字を 6 年間で習います。この漢字の数、多いと思いますか、少ないと思いますか。指導要領の国語科の解説書の漢字の扱いの文言です。これは、2 年生の文言なんですけれども、ちょっと読みたいと思います。

「第 2 学年においては、学年別漢字配当表の第 2 学年までに配当されている漢字を読むこと。また、第 1 学年に配当されている漢字を書き、文や文章の中で使うとともに、第 2 学年に配当されている漢字を漸次書くようにする」という文言が明記されています。

つまり、指導要領では 2 年間のまとまりで、読むことと書くことができるようにすると明記されているのです。それでは、各学年で習う漢字にはどんな特徴があるか見ていきたいと思います。

まずは、低学年です。1 年生では、このように象形文字とか、「上」「下」といったような指示文字が出てきます。その漢字一字で意味がわかるというものが多いです。ですから、実物とか絵などと結び付ける指導を多く行っています。

2 年生では、音読みが出てきます。それと、送り仮名も出てきます。「下」とか「上」などという漢字は、本当にたくさんの読み方があって、その使い方もとても難しいです。低学年であっても、漢字をただ習うだけではなく、その読み方も覚えなくてはなりません。その使い方

もたくさんあるので覚えなくてはなりません。低学年の漢字といって侮れないのです。ですから、できるだけ文や文章の中で、表意文字として使うことを指導しています。

中学年の漢字。中学年では国語辞典とか漢字辞典の使い方を学習します。

3年生では国語辞典の使い方です。獲得する語彙量が増えるにつれて、抽象的な意味をもつ語句もたくさん出てきます。この時期に、わからない言葉や漢字は自分で調べて解決していくという習慣をつけていきたいと思っています。

この写真は、国語辞典とか漢字辞典を使って言葉を調べているところです。教科書には、このように「言葉の意味」とか「漢字での書き表し方」、「言葉の使い方」というような、国語辞典に出てくる引き方が書いてあります。私の学校でも各学級に漢字辞典とか国語辞典を、2冊ないし3冊ずつぐらいは常置するようにしています。また、図書室では1クラスの人数分、40冊ぐらいは漢字辞典も国語辞典も常置しています。高学年が調べられるように、カタカナ辞典なども置いています。



また、3年生では「へん・つくり」などの漢字の構成を勉強します。そして、漢字の成り立ちに気づいていくという学習をします。例えば「村」という字。2つの部分が合体して「村」という字になるというふうに組合せを勉強します。漢字を構成する部分のカードを使って学習をすることもできます。3年生では左にくる「へん」と右にくる「つくり」を主に習います。習っている漢字は、こんな漢字が出てきます。「へん」では「きへん」の場合、「板・柱など」、「つくり」では「力」の場合「助・動など」です。

4年生ではもっと増えて、「かんむり」とか「あし・によろ・たれ・かまえ」などの部分を持つ漢字を学習していきます。4年生は、漢字辞典を使ってこのような部分を持つ漢字を、どんどん調べていく学習をします。また、4年生になりますとたくさんの熟語が出てきます。この意味をとらえるのも中学年の子どもにとっては大変なことです。そこで、意味をとらえるポイントを習います。これは、教科書に「熟語ってなんだろう」ということで出ている絵なんですけれども、「訓を手がかりにしたらいよいよ」ということで、「初めてケーキを焼いたんだ。みんなで等分して食べよう。」「えっ、トウブンって。」「等しく分けるということだよ。」というふうに、熟語の意味を考える方法を習うわけです。出てくる熟語は、似た意味の熟語「救助、連続、周辺」、反対の意味の熟語「高低、勝敗、強弱」、意味を打ち消す熟語「不正、不用、未知、未定、無害、無言」などというような、組み合わせを考えることによって、意味が想像できるものがたくさん出てきます。

また、先ほども言いましたけれども、4年生では漢字辞典の使い方の勉強をします。ここでは、辞典の使い方・使い分けを知ります。3年生で国語辞典の使い方を学習しているのです

けれども、読めない漢字に出会った時は、どうするのでしょうか。「総画で引く」「部首で引く」という引き方があります。「音訓」では国語辞典でも引くことができますけれども、読み方が分からない漢字の場合は、このような引き方があるということを習います。目的によって引き方をかえたり、使う字典を国語辞典にしたり漢字辞典にしたりと、選択する力もここでつけていく必要があるのです。

次は、高学年の漢字です。高学年では言葉についていろいろ考えていきます。5年生では、「仮名及び漢字の由来、特質」などを勉強したり、「いろいろな音の読み方」を勉強します。例えば、「鳥」と「口」というふうに部分を組み合わせたら「鳴」という字になるとか、馬という形から「馬」という字ができたんだとか、仮名遣いでは「おかあさん、おとうさん、おおきい、えいが」というふうに、伸ばす音の仮名遣いも勉強していきます。音の場合は、「本名」「大名」と「みょう」と読む場合と、「名案」「名人」と「めい」と読む場合があるんだなということで、漢字の由来や音の読み方、言葉のルーツとかおもしろさ、特質をたくさん楽しみます。

6年生では、「漢字の形と音・意味・同音異義語」というようなことも習います。同じ部分で同じ音として読むとか、同じ部分をもつ漢字と意味との関係を学習するといったものです。例えば、この「求」という字でしたら、この字が出てくると「要求、野球、救急車」というふうに同じように読むんだということとか、このように「月（にくづき）」のつくものは体の部分のことを表す漢字をつくっているというふうなことです。また、同じ訓を持つ漢字、ここでは「おさめる」という字を出していきます。「納める、治める、修める、収める」、こんなに出てきます。どんな場合に使うかわかりますか。子どもたちは、こういう使い方も勉強していくわけです。

こうして、1年から6年までの漢字を学習する中で、子どもたちは漢字をしっかりと自分のものにしてくれるはずなのですが、実際には、読めるけれども書けない、書けるけれども使えない、という現実があります。では、それはどうして起こるのでしょうか。

ここで、漢字指導の問題について考えていきたいと思います。

漢字の学習の目的は、2つあります。ひとつは、「文脈の中で読めるようにする」もうひとつは、「進んで漢字を使う子にする」。つまりは、『文脈の中で書けるようにする』ということです。私たちは、このような子どもを育てるために、繰り返しの学習を大切にしてきました。何べんも漢字を書かせるなどの学習方法を取ってきました。この学習形態は今も昔も、あまりかわっていないのではないのでしょうか。

そこで、漢字の学習のあり方の課題を考えてみました。

ひとつは、練習方法の課題です。皆さんおなじみの練習ノートです。「こんな練習をしていたなあ」と思い出される方は、たくさんおられるのではないのでしょうか。「木」という漢字を習ったら「木」という漢字をたくさん書く、「走」という漢字を習ったら「走」という漢字をいくつも書くという勉強です。このような練習方法だと教師の働きかけはどうなるかといいますと、「丁寧に書きましょう」「正しく書きましょう」というふうに、指導が字形中心になって

しまい、漢字のもつ意味にまで意識がいなくなってしまう。子どもには意味のある語意識をもたせなくてはならないと考えます。

最近では、いろいろと工夫されているのですが、市販ドリルとかワークブックの問題も考えてみました。このように箱の中に漢字を入れるという形式のものが多いと思います。そうすると、箱の中に漢字を入れるわけですから、「歩」だったら「く」という送り仮名のところまで意識がいかなかったり、「運」「動」というふうに分けて書きますから、意味のある言葉としてとらえられなかったりして、練習をこなすことのみに力が注がれるのではないかと考えます。やはり、文字意識から語意識への転換を図っていく必要があるのではないかなと感じます。

実際の授業の中で、特に問題としてあげられるのは、作文指導の場合です。作文を書く時、声かけをしっかりとしないと、習った漢字を子どもがなかなか使ってくれないので、私たちは声かけをします。けれども、あんまり「漢字、漢字」とうるさく言うと、子どもの作文の内容が肝心なのに、内容が伴わなくなってしまうんです。

そこで、作文の中に使われている言葉を考えてみました。作文の中に使われている漢字には名詞と動詞、形容詞といったものがあります。子どもの作文を見てみると「名詞は漢字で書いていますが、動詞や形容詞になっていると漢字で書けなくなってくる」という傾向があります。その原因はここにあるのかなと思っています。名詞は主部の部分にきますし、動詞とか形容詞はその途中の部分にきます。名詞を書く時は、想いが少しとまってゆっくりと考えることができるので、漢字を思い出すこともできます。動詞となると、その考えが早まる場所ですから、次々と書いていくというので、漢字を思い出す前に、次へという気持ちがはやってしまうのではないかなと考えます。

先ほども言いましたが、ふだん「走る、走る……」というふうと同じ漢字を書くという　こんな練習を日頃しているわけです。ですけれども、「走る」というような終止形の使い方は作文の中ではあまりしないものです。文末表現としては、「走りました」とか「走っていききました」というような使い方をするのではないかなと思います。つまり、普段の練習と、実際の、使うという場面との間が、少し離れているのではないかなと思います。そこで、その対策として、「書かせる」から「話させる」ことも、指導の中に重視していくことが大事だなと思ってやっています。つまり、「話させる」と話形として、普段使っている言葉とか形で位置づけていくことができます。「書かせる」と「正しく」としか指導ができないので、「話させる」という指導の仕方をする、いろいろな使い方を経験させることができるのではないかなと考えてやっているとこです。

低学年でも高学年でもですけれども、こういう「手」を使って、いろんな使い方を考えさせる場合があります。例えばこの「走」という字でしたら、指を使うとひとつ目の指では「廊下を走らない」、ひとつできたね。「運動会で走ります」、2つ文ができたね。3つ目は「運動会で走る」、そうですね。「けがで走れません」、こういう言い方もありますね。もうひとつあり

ます。「がんばって走ろう」、それもあるねえ。指が足りない。まだまだあるよ。「しっかり走った」っていうのもありますと、いろんな使い方を経験させるということをしていきます。

「イメージを大切にした指導」という学習もしていきます。漢字の持っている意味やイメージを大切にしていくと、子どもの語意識が育っていくのではないかなと考えます。まず、教科書ではこのように「山」とか「水」とか一字、一字、習うわけですがけれども、イメージを大切にすると、「集める」とか「並べる」という指導もできます。池の形を描いて「池」という字をたくさん書きます。川を描いて「川」という字を並べます。それを総合させて絵にします。このように「集める」「並べる」「絵にあらわす」などの作業を通して、漢字をただの記号ではなく、意味のある言葉としてとらえることができます。ノートに繰り返し書くというのも練習ですがけれども、このような学習方法だと、ただ単に単純な作業が、楽しく興味のある学習に変身するのではないかなと思います。



また、「漢字カードを使って」を紹介します。漢字カードを自分のイメージどおりに自由に並べて、お話づくりをするという学習です。A児は、大きなカードに描いた犬と小さなカードに描いた犬を、このように並べました。B児は、このように並べています。そして、これをどういうイメージで並べたかをお話しさせます。これは文脈の中で漢字を使う練習です。これはA児の例ですがけれども、この女の子は、こんなふうにお話してくれました。「お父さん犬とお母さん犬が、子犬を連れて仲良く散歩しています」。単純に書くより、子どもの頭の中に、イメージとして犬という字が残っていくのではないかなと考えます。

このような練習を、小学校ではいろいろ工夫してやっていっています。今年度からは教科書もかわりました。今まで述べてきた、文脈の中で漢字を使えるようにするという考え方が、より明確に指導の内容の中にも入ってきています。

最後に紹介するのは、今年授業したものです。4年生の「漢字の広場」という勉強です。これを紹介して終わりたいと思います。

4年生の実践から小単元「漢字の広場」の学習の様子です。教科書にはこのように絵と漢字が合わせて出てきます。これは、3年生の時に習った漢字なのです。3、4年生くらいになると、とてもたくさんの言葉を学習するので、それを使おうとする気持ちを高めることが大事になってきます。このように休日の一時なんですけれども、ここに出てくる漢字を、絵と対応させて文づくりにつなげるということで、漢字を使おうという気持ちを持たせます。

ねらいは、「3年生で習った漢字を使って文を書く」です。これは2時間扱いです。まず、1時間目は、絵を漢字と対応させて、文の中で使おうという気持ちを高めるよ

うな授業を組んでみました。まず、拡大した挿絵を見て、どんな場面かフリートークしていきます。全体のイメージをつかみます。先生が「誰が、どこで、なにをしているのかなあ」と聞きます。「こたつの中で、女の人が話をしているよ」とか「外の凍っている池をつついているよ」というふうに、話していきます。話すうちに絵全体のイメージの中で漢字を自然に使っていきます。

次は、提示されている漢字を読みます。たくさん手があがります。3年生で習った漢字ですから、大体、読めます。けれども、まだまだ読めない漢字があるなと自覚する子もいるのです。

次は、漢字と絵の対応をすることも大切です。こうして教科書を使って、どの漢字がどの場面に出ているかなと確かめます。この挿絵に出てくる漢字を、小さなカードにして班に配っておきます。

そして、いよいよそのカードを使って絵に合う文をみんなで作っていきます。班で順番を決めて、選んだ漢字カードを使って文作りをします。この子は並べながらひとつの文を作っているところですよ。ほかの子が「大丈夫かな」と思って、心配そうにのぞいています。「漢字カードを使って文作りをしてみよう。」「みんなで協力して文を作ろう。」できない子もやっぱりいるんです。でも、班ですると、みんなが教えあったりしながら、一つの文ができあがります。そういうことが学び合うということではないかと、私たちは考えています。

さあ、2時間目です。2時間目はいよいよ書く作業です。しかし、ひとつの絵であっても場面がそれぞれ違いますから、場面分けをしていきます。これは、先生が「このへんで分けようか」と、線を引いているところですよ。そして、班で、私はこの場面を担当すると決めて、指でさしているところですよ。「ぼく、私、の場面はここにする」と決まりました。そして、自分の場面をはさみで切って、ワークシートに貼って文作りを担当します。場面を切って、張って、さあ書こうというふうにして、1時間目で考えたこと、聞いたことを、この文の中に入れていきます。それぞれがつくった場面をつないで、一つの「休日日記」に仕上げていきます。どの場面から順番にするのかということ、とても真剣に子どもたちは話し合います。

「みんな、できたら、それぞれ読んでみて」「順番も決めなくっちゃね」ということで、ここでは、話し合っているところですよ。その時に、確認することは3つあります。大丈夫かなあ。まず、文にするのですから、主語と述語はちゃんとあるかな。」「ここで使われている漢字はちゃんと正しく使えているだろうか。」「場面と場面をつなぐんだから、つなぎ言葉も必要だなあ。それも考えよう。」というふうに考えていきます。このことは文脈の中で漢字を使うという漢字学習のねらいを達成するものとなります。互いが作った文章を意味が合うように確認し合うというこの姿は、とても楽しげでした。

そして、いよいよ発表です。それぞれの班の「休日日記」のできばえを、自分の班の作品と比べながら聞いています。ここでは、自分の班の作品と比べるという相互評価が大事になってきます。それぞれの自分のところで使った漢字の使い方と、ほかの班で使った漢字の使い方は違うかもしれません。そこで、いろんな使い方を学習していくのです。

今の京都の小学校で使っている教科書には、このような単元が1年間で、2年生では5回、

3年生以上で6回出てきます。そのたびに、ただ漢字を書き取るという活動だけにはとらわれず、あくまでも場面意識とか目的意識というものを持たせながら、漢字を文脈の中で使うという指導を繰り返し行っています。小学校では、漢字学習はただ書き取りというのではなくて、このように普段の生活の中で漢字を使うという意識を高めていくことに力を入れています。

小学校からの漢字学習の報告は、これで終わらせていただきます。ありがとうございました。

(拍手)

富谷 天野先生、どうもありがとうございました。

では続いて、西ノ京中学校の手塚かよ先生をご紹介します。同じく中学校で国語科の担当をされておりまして、国語教育の研究会のメンバーでもいらっしゃいます。天野先生の小学校での漢字教育に引き続きまして、中学校のほうに進みたいと思います。

どうぞ、手塚先生、よろしくお願いいたします。

基調報告2 手塚 かよ（西ノ京中学校 教諭）

皆さん、こんにちは。京都市立西ノ京中学校、手塚と申します。どうぞ、よろしくお願いいたします。

ただいま、小学校のほうの学習を聞かせていただきました。大変丁寧な取り組みの中で、その6年間の学びを持って中学校へ入学してきた子どもたちを、私たちが引き継ぐわけですから、たいへん気持ち引き締まります。けれども、中学校ではガラッと扱いがかわっている部分もあります。きょうは、一般社会の中での漢字と、公立中学校、国語科の中で、漢字というものがどのように扱われているかご紹介しながら、幾分、私の個人的な見解も入っていますが、いろいろな先生方からお話を聞かせていただいたことを含めて、中学校での学習の様子というものを皆さんにご理解いただけたらと思います。

まず、私たちの日常生活の中の漢字ですが、皆さん、ご家庭で漢和辞典をどのように活用されてますでしょうか。中学校で生徒に「国語辞典を使うから、持ってきてくださいね」と言う

と、持ってこられるのですが、「漢和辞典はありません」という子が、わりあい多くいます。「小学校で使っていた漢字辞典でもいい？」と聞く子もいます。そういう中で、実際、自分自身も振り返りますと、国語辞典はずいぶん身近だけれども、漢和辞典というのはなかなか手に取る機会が少ないのかもしれないなと思っています。

この漢和辞典というのを改めて調べてみましたら、一般向けの漢和辞典は約一万字から一万五千字入っているのだそうです。最も多いもので五万字余りが登録されているということです。一方、中学生向けの漢和辞典は、四千字台から六千字ぐらいのものが多くいます。けれども、現実に使われる漢字というのは大体三千字程度ということです。この中学生向けの漢和辞典に

ついては、後でもう一回触れさせていただこうと思います。

一方、新聞3紙で1年間に使われた漢字の統計をとられましたところ、大体、3,213字使っているそうです。その内の上位の五百文字、これが全体の80%を占め、上位の一千字で全体の94%。先ほどの小学校での学年別配当漢字、これが1,006字ですから、すべて一致した漢字とは言えませんが、おおよそ小学校で習う漢字が、日常生活の中では中心になっていると言えます。また、上位二千字で99.6%。こ



れはまさに常用漢字の数とほぼ同じになります。こんなふうに見ていきますと、いかに小・中学校で習う漢字の使用頻度が高く、そして生活に密接したものであるかが伺えます。

一方、中学校の学習指導要領ですが、こちらをご覧いただきたいと思います。中学校では小学校のように、各学年でこの文字という規定はありません。3年間で常用漢字の大体を読めるようにと書かれております。実際に、今使っている教科書の文字を調べますと、第1学年で300字。指導要領では250から300字となっていますので、その上限のところにあります。第2学年では、やはり、これも上限の350字が収められています。3年生では229文字です。来年度から教科書が新しく変わりますが、新しい教科書では1年生、2年生については同じ文字数、3年生が若干増えております。このようにして、常用漢字を読めるようにというねらいで中学校の教科書では扱われています。

もうひとつ学習指導要領では、国語科に書写という分野があり、そこで書き方の指導というものに触れられています。このことについても、後でもう一度触れたいと思いますが、漢字を読める、書けるということに、「いかに書くか」というところの問題も関係してくると思います。

実際の教科書ですけれども、漢字を扱った教材というのがこの表のように各学年ごとに網羅されています。ちょっと字が小さくてご覧いただきにくいと思いますが、全体としては、現在使われているものはパズルの形になっていたり、クイズとして解けるような形のものが多く取り入れられています。私も二十数年間教壇に立っていますが、当初は漢字の学習のページとありますが、熟語がたくさんずーっと並んでいて、それを読んでいくものが多かったように思います。だんだん教科書が改定されるに従い、図式化されたりイラストが増えたりして、カラフルで目を引くページが多くなりました。楽しむというところから、意欲なり関心なりを深めるといふねらいが強くなってきたとも言えます。

この表にありますように「漢字クイズ」、それから「組み立てとして部首」というような、漢字のつくりや組み立てを学習するものがあります。近頃、テレビのクイズ番組でも、漢字を

ばらばらにして遊ぶものがあります。私も当初、それを楽しみに見ていたんですが、はじまりのころは「へん」と「つくり」という部首や、漢字の構成の部分がずいぶん意識された問題だったので、大変おもしろく楽しんでいました。それがだんだん、問題も底を尽きるのだと思いますが、近頃は一画、一画をばらばらにしてしまっているものが多くなりました。「それはちょっと反則と違うか？」ということ、わが家では話題にしていたんですが、そうなりますと、もう漢字の成り立ちとしての問いではなくて、単なる一画ずつを部品ととらえた、正にゲームとしてのクイズになってきているなと感じます。

これはゲームとしては楽しめると思いますが、とやかく批判する気はありませんが、個人的には漢字の持っている「力」とか「意味合い」というものを大切にするという観点からは、ちょっといかがなものかなとも思います。テレビ番組の問題はさておき、クイズ形式のものも教科書にいくつか取り上げられていますので、もし、ご家族に中学生がおいででしたら、一度、ページをめくっていただけたらと思います。

現在使っている教科書は平成14年度から使用していますが、漢字を含めた「日本語の表記」に関する教材としては、『言葉の学習』というページで扱われています。文章を読んでいくものではなく、漢字の成り立ちや音読み・訓読みといった読み方に注目して学習する教材です。日本語には、述語の位置だとか、助詞・助動詞の存在が他の言語と違っているというような点に触れて学習をしていくところです。このような教材に、表記についての課題が書かれています。

もうひとつ前の、平成9年度から使用していた教科書でも、『言葉の窓』という単元で『日本語の特徴』と教材があります。ここには発音と表記について、例えば「貴社のA記者は帰社しましたか。」と、意味を意識して読みますと、内容が読みとれるのですが、「きしゃのAきしゃはきしゃしましたか。」と平仮名だけで書かれた文を見ますと、「きしゃ」が3回出てきて、どこで区切れるのか、どういう意味なのかはすぐには分かりにくくなります。漢字を用いるとしたら、どの漢字がよいのか。こういうことを考えていくわけです。また、「スキーできそう。」と書いてあります。これについても、漢字をどのようにあてはめるかで意味が変わってくる、というふうに説明されて、これは日本語の一つの特徴であると述べられています。

さて、さらにその前の教科書ですが、実はこういうのがありました。皆さん、どうお読みになれますか。「ああ、見たことある」とおっしゃる方も多いと思います。「はははははじょうぶだ。」最初の「はは」が「お母さん」の「母」、「ははじょうぶだ」が「歯は丈夫だ」というものです。これについては、もう一つ前の教科書、昭和56年度から平成8年度までの9年間使っていた教科書中に『日本語の特色』という論説文が掲載されており、この文章の中でも取り上げられていた例文です。私は個人的に大変好きな教材だったんですけども、中学校3年生の終わりのほうで出てきます。現在使われているのと違う点は、先ほどの例文による読み取りの面白さを、漢字仮名まじり文という日本語の一つの特徴として論説文で述べていることです。

最近の論説文の傾向は、環境問題や、自然科学に関するものが大変多くなっているように思

います。そういう中で、日本語本来の問題に言及している論説文というのは少ないのですが、以前にはこういうものがありました。

音節が大変少ないという日本語の特色によって、同音語だとか類音語というものがたくさん出てくる。その結果、「語呂合わせ」。例えば、電話番号を覚える時に語呂合わせを使うとか、歴史の年号を覚える時に「いい国つくろう鎌倉幕府」のような、そういう語呂合わせができるということ。また「掛詞」。日本の古くからの伝統である和歌の中に盛り込まれているものですが、掛詞という表現技法ができる。それから、落語では「しゃれ」などが楽しく用いられている。こういう日本語の特色に触れています。

その中に、漢字と仮名の併用というところで、先ほどの「はははははじょうぶだ。」が出てくるわけです。平仮名ばかりで書いてある表記が、こうして見ると遊びのようで楽しいのですが、漢字が適度に入っているほうが、文章としては読みやすいし理解できるしというところで、日本語の特色に迫っていくわけです。

この教材が大変特徴的だと思いますのは、次の教科書でこの教材が消えた際に、どのように扱われたかということ、先ほど紹介しました『日本語の特徴』のページになるわけです。そこでは、「ワープロで文章を作成するとき、変換ミスといいますが、変換違いがいろいろ出てくる。」という内容になっていたわけなんです。時代の流れも感じますし、扱われ方としての重さの違いというのも感じました。決して、今のものがいけないというわけではありませんが、短い教材の中で「表記の特徴」として扱う場合には、少し違った単元で行っていく傾向がみられるなと思いました。

以上が、中学校で扱われている教材についての説明です。

話は少し変わりますが、次に示すのは中学生の漢字に対する意識というものです。今回、この会に参加させていただくのをきっかけに、私が担当している2年生の生徒に、「みんな協力してね」と、アンケートを行いました。

「漢字の学習は好きですか」。はい、41.6%。いいえ、58.4%で、過半数の子が好きではありませんでした。ショックも受けましたけれども、その理由を聞きますと、多過ぎて難しいとか、覚えるのが面倒だとか、なかなかテストの点が取れなくて嫌だ、というのが多く挙げられました。逆に好きな子は、意味が面白いと述べています。

2番目の「漢和辞典をよく利用しますか」。最初の話につながりますが、これは本当に少ないです。いいえが53.1%で、過半数です。授業で用いる時にも、国語辞典に比べると調べる動きが重いですね。どうやって調べるのか。開けたところで、どういうふうに使うのか。利用のポイントがもうひとつわかっていない感じがします。

これは、私の指導の至らなさもあるわけですが、漢和辞典の偉大さ、面白さを知らないまま過ごしているせいもあると思います。漢和辞典にもいろいろあり、中学生向けの漢和辞典というのは、読み物としてもおもしろいことを発見しました。「一般向けの漢和辞典のほうがたくさん入っているから、こちらがよかろう」と思って選ぶ場合が多いと思うのですが、中学生向けというのは精選してありますので、漢字の数は若干減りますけれども、十分利用価値

はあります。その中にいろんなこぼれ話のようなものが盛り込まれております。文字も若干、フォントが大きくなっていますし、興味深いエピソードなどもあります。

例えば、甲子園という身近な場所について、「甲子園は、なぜ甲子園という名前がついたんでしょうか」ということが、干支をあらわす十二支の漢字のところで1ページを割いて説明してあります。甲子園というのは昭和13年、十二支のきのえのね（甲の子）の年に設立されたから、「甲子園」になったんだよ、というようなお話が紹介してあります。

そのほかにも、「魚へん」の漢字、これは生徒もおもしろい漢字としてあげていますが、このお話なんかでも、魚へんの常用漢字に中で、魚の名前をあらわす文字はひとつもありません、とい書かれています。「鮮」とか「鯨」という漢字は常用漢字にあります。でも、鯨は魚じゃないですよ、というお話が漢和辞典の1ページにあるんですね。そういうところが、読み物としても大変おもしろいなというのを発見しました。これは、ぜひ中学生ともう一度、漢和辞典に親しむ時間を持ちたいと考えております。

アンケートの3つ目です。「漢字に関して、おもしろかったことや興味をもったこと」についての生徒の意識は、おもしろいと思った生徒の存在率は少ないのですが、その中であげているのが、「魚へんの漢字」、「四字熟語」、「漢字の成り立ち」、「書写の時間」。「当て字でいろいろ書いたのがおもしろかった」、「社会科の人名・地名・外国の名前」、「凸凹という字これが漢字だったということの発見」、あと「美術の時間のレタリング」や「絵文字がおもしろかった」。こんなふうに漢字について、いろいろ楽しい、おもしろいという面を発見している子も存在していることを私たちは知っておいたほうがいいと思います。

4つ目は、私だけかもしれませんが、指導者に大きな課題を投げかけてくれたことです。「漢字の部首や形に、意味をあらわすものがあることを知っていますか」という問いに対して、はいといいえが半々でした。中学校1年生で学習しているはずなんですが、定着の度合いが悪かったと言えます。残念ではありますが、またもう一度機会を作って学習していきたいと思っております。

さて、公立中学校で私たちが担っていかなければならないことですが、義務教育である中学校では、今、ご紹介したような教材をとおして、基本的な力をすべての生徒につけていくことが重要な課題であると言えます。そのために、どの程度の基礎的な力を中学生が持っているのかということをまず把握しようという取組を始めました。今年で3年目になりますが、平成15年度から本校、西ノ京中学校では、4月に1年生から3年生まで全校一斉に、同じ問題で小学校で学習する漢字についての診断テストを行っています。これを最初の15年度にやりました時に、読む力はどの学年についても80%以上の定着ができていたことがわかりました。中学校1年生であっても、3年生であっても、小学校の1年から6年まで、学年ごとの漢字でテストをしましたが、読みについては大変よくできていました。ところが、書くほうになりますと、平成15年度の1年生が小学校3年生の漢字を書ける定着度というものは66%。4年生の漢字になりますと37%でした。5年生の漢字は29.9%。6年生の漢字につきましては、入学した時点では、読めていればよいという段階ですので、書き取りはしておりません。この

表が平成 15 年度の中学 1 年生です。

それを私たちの課題としまして、本校の取り組みに入るわけです。この 1 年生が翌年、平成 16 年度には真ん中の欄の数値になりました。3 年生の漢字についてはほとんど変化はみられませんが、4 年生、5 年生の漢字についてぐっと伸びています。その学年が平成 17 年度になり、今年度の 4 月に行ったテストでは、どの学年においても定着率が伸びてきています。



ここでの本校の取り組みについて紹介させていただきます。西ノ京中学校では毎朝 10 分間、課外学習としてバイシックタイムという時間を設定し、学校全体で取り組んでいます。読書が中心になっていますが、国語の漢字と数学の計算問題、それから英語の聞き取り、単語練習などを、2 週間を 1 回の単位として行っています。

夏休みまでに国語、数学、が 1 回ずつ、その他の期間は読書です。夏休みから冬休みの間にも国語、数学、そしてこの期間からは英語を 1 回ずつ、冬休み以降学年末までに 1 回ずつ、というふうに進めています。国語については 2 週間を年度内で 3 回やるわけですが、この学習の中で、小学校の漢字がいろいろな文中で使われる例を見たり、他の用例を見る学習を促しています。その成果がさきほどの定着率の上昇に少しでも役にたっているのではないかと考えています。

さらに国語科として私たちが指導していくべきこととして、漢字をしっかり覚えさせるということがあります。単純ではありますが、繰り返して書く、忘れることを恐れないでどんどんいろんな漢字に接していくこと、結局はこの繰り返しだと思います。

一年間に約三百字を新しく覚えるわけですから、「忘れてしまう」「覚えられない」と生徒たちは言いますが、「構わないから。どんどん新しく覚えて。忘れたら、また覚えたらいいから。」と言いながら、練習をさせています。

また、京都市にはたくさんの国語の先生がおられ、いろいろな学校で、学習プリントの工夫をされています。去年の夏にも、私たちが所属する国語研究会で、漢字の学習プリントについて意見の交流をしました。中には、漢字プリントに関しては、必ず手書きで作っています、という先生もいらっしゃいます。その理由は、活字の文字というのは「はね」とか「はらい」、微妙な「あく（隙間）」「あかない」など、細かいところに違いが出てくるので、そこがわかりにくいからです。ですから、ここは手書きでと考えられるわけです。他に、部首について必ず確認をしますとか、部首のいわれを学習します、書ける文字については、もう練習させないなど、いろいろな工夫の中で先生方は取り組んでおられます。私は、漢字の練習の際、できるだ

け用例をあげるようにしています。

それから、漢字テスト。これも行っていますが、採点の際の許容範囲というのが話題になります。同じ漢字でも、ここがはねてあったら○か×か。このあたりが、生徒にとっても関心事ですし、私たちも公正に採点していく時に、しっかりした判断をしたいと考えてところです。採点の許容範囲という基準はあるのですが、漢字を丁寧に正しく書くという姿勢を養っていく中で、勢いがある、書きっぷりとしてちょっと出てしまったんだろうというようなものは、許容される範囲だろうということで採点をしています。

ですから、ここで書写の時間が大変意義深くなってくるわけです。書写の教科書には、「活字と書き文字の違い」というようなページもあります。書写で毛筆の練習をする時に、活字と書き文字の違い、筆順、楷書と行書の違い、こういうことをしながら、ただ単に毛筆で書いていくということではなくて、それを日常生活の硬筆の中にどのように役立てていくかということが大切なねらいになるわけです。また、普段から丁寧にわかりやすい文字を書くということ意識づける上でも、書写の授業というのは大変重要になってきます。

国語科として、漢字を覚えることもですけれども、丁寧に書くという指導は、普通の漢字学習ではなかなかできませんので、国語科として担う書写の意義というものも大きいと思います。

さて、話はガラッと変わりますが、漢字、漢字と言いましても、他教科において、漢字というものがどのように意識されているかを、他教科の先生に聞いてきました。

中学校の学習は、各教科においてかなり深まりが出てきます。まず、漢字が一番多いと思われる社会科。社会科はやはり人名とか歴史的なことにかかわる語句が多いので、すべて漢字表記、そしてふりがなをつけるそうです。当然、習わない漢字がたくさん出てくるわけです。習わないけれども漢字で書いてほしいものとして、元号の「元禄」のようなもの、人名の「井伊直弼」、これはほんの一例です。地名であれば「新潟」のような、習わないけれども平仮名で書いたのではいけないだろうというものです。ただ、これをテストでも要求するという意味ではありません。どうしても書かせたい時には、授業中に指導者と生徒との間で、「この字については、書けるようにしましょう。」という約束事が必要であると思います。

平仮名書きだと困るものとしては「非核三原則」。どこかだけが平仮名になっているのは、意味として取りにくい。「廃藩置県」なども漢字の意味を理解することで、その出来事の意味を理解できる。「兵農分離」は、漢字の意味から事柄が理解できるというものです。外国の人名・地名については、だんだんと現地表記がなされるようになってきました。ふりがなですが、以前であれば、孫文「そんぶん」とだけ打ってあったものが、「そんぶん」と、さらに「スンウェン」という現地読みの両方が書かれるようになってきているそうです。柳寛順、「りゅうかんじゅん」という日本語読みのほかに、「ユガンスン」という現地読みが書かれています。「百済(くだら)」などもそうですが、地名などもあります。

また、理科ですが、わりあい専門的なものの漢字が多くなります。理科については常用漢字以外は、すべて平仮名表記だそうです。分野にかかわらず最もよく出てくる漢字は「酸」だそうです。確かに、この字は、中学生もよく書けます。それから、漢字の意味を知ると間違いに

くいけれども、音だけで覚えるとよく間違える漢字としては「唾液腺」の「腺」。この「腺」という字は「月（にくづき）」という部首の意味を知った上で覚えると間違いにくいのに、と話しておられました。それから、「被子植物」「裸子植物」、ここでは「ころもへん」と「しめすへん」の間違いが多いそうです。

一般的には漢字で書かれているもので、教科書では平仮名表記というものでは、冥王星の「めい」、閉塞前線の「へいそく」、鼓膜の「こ」、沸騰の「とう」、皮膚の「ふ」、脊髄「せきずい」などをあげられました。こんなふうに一般と教科書との違いというものもありました。

さらに美術では、先ほどの生徒が「楽しかった」中に挙げたもので、こんなものを見ていただと思います。これは、美術科で本校卒業生の書いたもので、ある漢字をデザインしたものです。なんとお読みになりますでしょうか。大変漢字の意味もよく理解したのもですね。ムンクの「叫び」を、口のところを絵にして「叫」という字をデザインしています。

これは「亀」という字ですが、旧字体を連想させるような「亀」になっています。こんなふうに生徒は漢字を見て、漢字が持っている意味やイメージでデザインをしていくというのが見て取れます。いくつかご紹介したいと思います。本校生徒の作品、近隣校の生徒作品です。読んでみてください。子どもたちの発想というものも理解していただけたらと思います。これなどは、待たされているというイメージが、「次ですよ」というところにいったんでしょうね。

話があちらこちらへ移りましたが、まだまだ私たち国語科として抱える課題はいくつかあります。生徒の意識というところから理解して、もう一回漢字について考えていきたいと思います。

（スクリーンと前後しましたが）これは生徒会のポスターです。美術の作品と同じように、漢字の意味を学校祭のテーマに利用してつくっているものです。

先ほどのアンケートの最後に、「漢字と聞いてイメージする漢字をあげてみてください」という質問をしますと、生徒の漢字のイメージは「難」と「苦」が圧倒的多数でした。これを見ると、かわいそう、ごめんなさいと思ってしまったんですけれども、まず、イメージとしては、これが多かったです。その他、こういう文字をあげてくれました。「学」「覚」「便」「嫌」、学ぶ、覚えていきたい、あったら便利、でも嫌、こういう感じなんですね。「伝」「意」、伝えていくとか、意味がないとか、ですね。「和」「国」、日本というものをイメージしているのだと思います。

最後に、ほっとする文字をあげてくれたので、それをご紹介して、なんのまともりもないですが、中学校の現場からということで、お話を終わりたいと思います。私がほっとした二文字は、これです。漢字というものを「美」「楽」、美しい、楽しいとあげた子が複数いました。生徒たちのこういう意識をつぶさないように、これからも頑張っていきたいと思います。どうもありがとうございました。

（拍手）

富谷 どうもありがとうございます。小学校から中学校にいきますと難しくなってくるなあ
と実感します。覚えなければならない字というものが当然増えていきます。その中で、今、西
ノ京中学校で手塚先生などが取り組んでおられます漢字教育というものの一端をご紹介して
いただきました。いろんな形で、私もお聞きして、思うところもあるのですけれども、そうい
った事柄は後のディスカッションのところでいたしたいと思っております。

次に、高校に移っていくのですが、今、小学校から中学校へというこの中でも、すでに単な
る漢字一字を覚えることからどんどん広がっていく。それから、ほかの教科、やがて、漢字文
化へと広がっていくということが、自ずと伝わってきます。そういう意味で高校教育というの
はまた別の、漢字だけではなしに、いろんな形の漢字文化という方向にもいくのかと思います。

堀川高校の荒瀬先生をご紹介いたします。ご承知のとおり、堀川高校、今、京都の中で最も
注目されている高校でもあり、いろんなところで堀川高校の教育の事柄、取り組んでおられる
いくつかの積極的な活動というものが、新聞、週刊誌でも私も目にするのであります。そう
いった中で、堀川高校では、荒瀬校長をはじめとして、どういう形でこの漢字文化に取り組ん
でおられるのか、教えていただければ大変勉強になるかと思えます。

荒瀬先生、どうぞよろしくお願いいたします。

基調報告 3 荒瀬 克己（堀川高等学校 校長）

堀川高校の荒瀬と申します。どうぞ、よろしくお願いいたします。

高等学校の学習指導要領は、今の高校3年生が入学してきました平成15年度から内容が変
わりました。新聞等の報道でもご承知かと思いますが、この生徒たちは義務教育段階での学習
内容が3割削減されて高等学校に入学してきた生徒たちで、その最初の学年がこの3月、まも
なく卒業しようとしています。

高等学校教育の場合、当然のことながら学習指導要領は基盤となるものではありませんが、中
学校を卒業した生徒の97%を超える生徒たちが高等学校に進学している現状から、例えば、
東京都の学校にはエンカレッジスクールといいまして、小学校時代の漢字が書けないとか、算
数の計算ができないとかいったような高校生に対して、どのような形で義務教育段階の習得す
べき内容をきっちりと習得させて社会に出すかということで取り組んでいるような学校もあ
れば、全員が大学進学に向けて勉強している学校もあるというように、さまざまな学校があり
ます。ちなみに現在、大学には高等学校卒業の50%を超える生徒が進学するようになりました。
そういう意味では、大学教育も様変わりをしていくんだろうと思いますが、高等学校教育
もずいぶん大きく変わってきました。今申しましたように50%以上の生徒が大学に進学す
る。すべてではありませんが、その内の多くの生徒が大学入試センター試験を受けます。高等
学校の場合、特に普通科の学校で、大学進学希望を持っている生徒たちを抱えている学校とい

うのは、当然のことながら、学習指導要領に基づいて教科書を使って授業を行うわけですが、次の段階でどういった力をつけて大学に送るのかという点で、今申し上げました大学入試センター試験ないしは各大学で行われる個別の入学試験が、非常に大きなウェイトを持っているということも言えます。普通科のほか実業的な専門学科もありますので、したがって実に高校教育は多様です。

さて、もうこれで3つ目のお話になりますので、少しお疲れのことと思います。今までのようなきちとしたお話ではなくて大変申しわけないんですが、起承転結の転の部分であるとお受け取りいただきまして、転ばないように頑張りますけれども、のんびりとお聞きくださればと思います。

高等学校教育の一例を、スライドを使って堀川高校の場合を簡単にご紹介したいと思います。

これは堀川高校の校章です。

これはご覧の通り普通の授業です。こういう授業は今までと全くかわらない形です。高等学校の定員は40名となっており、40名の生徒たちが教室で授業を受ける。これが基本です。

ここではグループに分かれてテーマに基づいて話し合っています。高校生は、もちろん小学校も中学校もそうでしょうけれども、単に受け身的な授業だけではなくて、自分たちで課題を設定して、その課題に取り組んでいくといった、そういう授業もあります。

一方で、堀川高校には1学年に240人の生徒がいますが、その生徒が一同に受けるといったような授業もあります。

図書館で個人的に勉強しています。

高等学校に入りますと、理科の実験もなかなか高度になります。本校は文部科学省のスーパーサイエンスハイスクールという研究指定を受けていまして、こういった小人数のグループでの仮説検証型の実験もします。過程と結果はレポートにまとめて発表をします。

これはイギリスの高校生との間で一緒に共同実験をしているところです。当然、英語で話合います。活動範囲が広がっていきます。

まとめたレポートは、全体場で発表します。また、ポスターにまとめて発表することもあります。学校内外の人たちが、それに対して質問をする。やりとりをする。その中で自分自身の思っていた研究テーマが、ちょっと揺れてきたりとか、研究内容がまだまだ不十分であることに気づいて、修正したり追加したりしてそれを最終的にまとめてレポートにしています。



これもそういう場面です。聞くのは高校生だけではなくて、大学の先生方にも来ていただいて、専門的な見地からのご質問とかご指摘なんかもいただくという経験もします。

一方、高校生は教室で勉強しているだけではなくて、これは部活動の様子です。学園祭なんかになりますと、生徒たちは自分たちで考えて、自分たちの取り組みをどんどん進めていく。今、映っていますのは、先ほど申しました平成15年に入学しました3年生です。彼らは、3年生の夏休みの2カ月間を、文化祭でのパフォーマンスのために練習をずっと繰り返しました。こういった力も、小学校や中学校や高校でやるさまざまな学習の中から得てきています。

高等学校は、先ほどもちょっと申しましたが、一辺倒でなくとも大学受験を意識した教育活動にシフトしていく場合があります。本校も生徒のほとんどが進学希望をもっていますので、さまざまな活動を用意しますが受験への対応もします。公立高校である我々が考えたのは「二兎を追う」という言葉にあらわせるような教育をやっていきたいということです。

ひとつは当然のことながら、高校3年生で卒業して大学にいくためには、入学試験に合格しないと入学できないという事実が、まず、あります。しかしながら、入学試験に合格したらそれですべてかといいますと、人生の究極の目標が大学合格ではないのは当然のことですので、ふたつには、大学に入ってからどんな力が必要なのか、あるいは、大学や大学院から社会に出てどんな力が必要なのかを十分に考えた上で、その力をつけるための基になるものを、高等学校を卒業する段階でしっかりとつけておかなければならないということがいえます。このふたつを実現するのが私たちの願いです。

18歳で自立できる青年を育成したい。社会で人と関わりあいながら一人で生きていける、そういう人間を育てたいと思っています。

学校というのは一体どういうところなのかと考えますと、学校には2つの大きな仕事があると考えています。ひとつは、道具を獲得させる。もうひとつは、その道具を活用させる。道具といいますのは、それは知識です。知識をしっかりと獲得させる。先ほどの小学校や中学校での取り組みは、漢字というひとつの切り口から小学校教育・中学校教育でどんなことが行われているかを示していただいたものだと思いますが、高等学校も道具を獲得させますし、また、それを活用させます。

道具すなわち知識という時に、いわゆる学力という言葉が想起されますが、学力には2つがあります。「見える」あるいは「見えやすい」学力、「見えない」ないしは「見えにくい」学力という2つです。

PISA調査で、日本の子どもたちが、生活をしていく上での学力、それが読解力に代表されたわけですが、そういった力が大変低下しているのではないかという危惧が指摘されました。数学・理科・国語の知識としての力はある程度備わっているが、実はそれらもやや低下し、また意欲や関心も心配な面はありますが、それらを総合して活用するような力が乏しいのではないかということが言われているわけです。今、文部科学省では新しい学習指導要領の改訂に向けて、いろいろなレベルで具体的に検討を進めているところです。小学校の英語教育をどうするのかといったことも含めて、議論は進んでいます。見える力は、したがって、判定できる力

といえるかもしれません。見えない力、見えにくい力というのは、判定しにくい力。しかし、その判定しにくい力をいかにつけていくのが、小学校も中学校もそうですが、特に高等学校には求められているのではないかなということを、私は思っています。

その力を私なりに言い換えますと、教養と経験だと思っています。高等学校では全部で8種類の、教養を形成するための学力をつけるよう指導しております。国語・数学・理科・地歴公民・英語・家庭・体育・芸術、こういう8種類です。これはすなわち教科の学習で、具体的に授業時間割があって、本校の場合ですと50分授業が行われ、その中で生徒は学んでいきます。一方、各教科科目といった個別ばらばらの知識を総合する力が必要になってきます。その総合する力というのが具体的にどのようにしたらつくのかというと、それが今求められているところ です。それらすべての科目がかかわるような学習、つまり「総合的な学習の時間」といわれるものですが、それを設置することによって、各教科の学習によって得られた知識や技術を、実際に使ってみるということをやっています。

もとなっている各教科の知識や技術が十分でないとしっかりと総合して使えませんので、各教科の知識を確かなものにしていくことが、総合的な学習の時間の内容を高めていく。それが進んでいけば、総合的な学習の時間を進めれば進めるほど、今度は各教科、科目の力が一層必要になってくる。教科の学習の時間と総合的な学習の時間の、そういう相乗的なプログラムが重要です。

言い換えれば、知識を習得するという形の学び方、あるいは教育のあり方。もう一方で課題を探究するという形の学び方、あるいは教育の方法。これまではどちらかということ、この2つが常にシーソーのように、片一方が重視されると片一方が軽んじられてしまうような傾向、もう一方が重視されるともう一方が少し弱くなってしまうような傾向があったのではないかと思います。

「ゆとり教育」ということが、小・中・高等学校すべての教育の基盤になっている今の学習指導要領で強くいわれました。「ゆとり教育」というのは、知識を十分に教えないで、教えるということよりも、生徒が学ぶということにあまりにも主体を置き過ぎて、結果的に必要な知識までも教えなかったのではないかと言われています。実際には、いわゆる知識習得型の学習と課題探究型の学習というのが無関係にあるのではなくて、それらが総合的に行われる中ではじめて生徒の学習活動を効果的に進めることができる、したがって学校教育がその方向で進められるべきだということを改めて明らかにするということで、今、新しい学習指導要領の見直し、そういう基本的な考え方に立って進められているところです。

知識の習得と課題の探究が相乗作用することによってより高いものを求めていこう、だから学校はもっと教えよう、しっかりと教えよう、同時に、教えたことを使って、生徒がそれらの活用を体験できるような機会をつくろう、という本来の趣旨をはっきりと示そうということです。

本日のテーマである漢字学習あるいは漢字文化という点から離れてしまいました。漢字、ないしは文字を書くということについて申し上げます。現在、私たちの学校でもそうですが、も

もちろん、通常生徒は手書きでノートを取り、提出物なんかも手書きを主流としています。レポートを提出する、その際に、そのレポートを手書きではなくて、情報教育の一環でもあり、コンピューターを使ってプリントアウトして、それを提出するという形が多く取り入れられています。高等学校の場合、ずいぶんと多くなっています。効率を考えますと、確かにそれは大変便利です。一度打てばいろんな形で使い回しもできますし、ちょっと失敗したなと思うと切ったり張ったりが瞬時にできるという、大変便利な状態になっています。しかし、実は便利な状態ではありますが、そこで最近の高校生を見ておりまして思いますのは、便利になったから、それを手放しで喜べるのかということでもあります。

一見無駄にみえるといいますか、大変時間もかかってあまりそういうものはしたくないこと、先ほどもありましたように、「漢字というのは覚ええないといけないから大変」「まあちょっと、覚えてしまえば便利だろうし、いいものなんだろうけれども、覚えるのは嫌だなあ」、そういう思いというのは高校生も当然もっています。そういう時に、コンピューターは非常に便利な道具でありまして、漢字の変換なんかも、一定の知識を持っていることが条件になりますけれども、大変簡単にできます。手書きで一生懸命ペンだこをつくって書いているという状態でなく、キーの操作ひとつできれいに印刷されて出てきます。

しかし、特に小学校・中学校・高校のような発達段階にある子どもたちが、もちろんそういうことだけをやっているわけではないのですが、そういうものがずいぶんと入ってくるようになって、今までとは違った影響を受けるようになってきているのではないかという思いをもっています。

学習というのは、一定はぐっと負荷をかけて、覚えることは覚えさせる。暗記するというのも大変大事なことです。しかし、それだけじゃなくって、その知識を使って展開させる。それぞれの思いのようにやらせてみる。それを繰り返す中で、だんだんと自分の興味、関心が本当に見えてきて、こういうことをやってみようというように収束していく、こういう段階が大事だと思うのですが、この過程が今までのようには確保されていない状況があります。

例えば、電子辞書があります。先ほど、辞書のことについてもでていましたが、教室に参りますと、生徒が、英語の時間はもちろんのこと、古文の時間、漢文の時間、現代文の時間も、辞書を出しています。出しているという辞書は、おおむね電子辞書です。「あんなに電子辞書ばかり使っていたらよくないんじゃないのか」という話を教員にいたしましたら、教員が持っているのも電子辞書です。「だって、これ、便利ですよ」と。確かに便利です。こういう小さい形で、実はこの中に、英和辞典、和英辞典、国語辞典、漢和辞典、それらが全部入っていて、しかも瞬時にそれがぱっと見られる。一々めくって、「しまった。また、間違った」とか、いろんなものをはさんだりとか、そういう手間が全くありません。

以前、本校の探究科入学試験の前段階として実施している適性検査で、「将来、教科書はすべて電子書籍にするべきである」というテーマについて出題したことがあります。A君は賛成、B君は反対と言った。根拠を示して、A君の立場でA君の考えを述べよ。同じく根拠を示して、B君の立場でB君の考えを述べよ。3問目は、それらを総合して、根拠を示してあなた自身の

考えを述べよ、というものです。採点をしますと、3問目は「電子図書にするべきである」という方向での解答が多くありました。2問目で、B君の立場で電子書籍にするべきでないという意見も書かなければいけませんが、そちらにはどうも力がありません。電子書籍にすれば、例えば、紙の節約になる。多くの木が切られてしまっていて、紙の無駄遣いというのが叫ばれている。受験生は持っているさまざまなものを動員して書きますので、そうなってくると、どうもばらばらめくるというこの形、あるいはめくるための紙がたくさん使われているという状態はよろしくないという、そういう考えのほうが支持されているのです。

確かに資源は守る必要があり、また、便利なものが好まれるのは当然です。しかし、本当に、あの一々めくるという行為を単に不便と片付けてよいのだろうか、辞書や教科書が紙の無駄なのだろうか、と思うのです。

さて、この文字は「憂鬱」という文字です。高校生に「憂鬱と書きなさい」と言うと、ほとんどの生徒は「憂」は書けますが、「鬱」は怪しい。それでも、だんだんと年数が進んで、2年生、3年生になっていきますと、こういうのを好きで書ける子もいますし、入学試験に出るかもしれないと思って覚える子もいますが、さて、画数が何画であるか、あまり数えたくありません。しかし、これをコンピューターで打ち出すために何回のキー操作が必要かという、私の持っているコンピューター、この画面をつくるために必要だったのは8回です。ローマ字で入力し、変換して、選択をする。8回打てば「憂鬱」は打てます。かつて必死になって憂鬱という字を覚えて書いて、憂鬱という字が書けることになにかしら少し誇りを持った少年時代が懐かしい思いをもちます。今では書けなくても、何も困らないかどうかはちょっと別ですが、たぶん日常生活では困らないし、憂鬱と書けという入学試験はまずありませんから、必要ないといえれば必要ありません。しかし、必要ないからこれが書けなくていいのか、こういうのを一生懸命やらなくていいのかという、ちょっと思うところがあります。

萩原朔太郎の詩、『公園の椅子』という題名でしたか、その中に、彼は鬱々とした時代に公園の木の椅子、ベンチに「復讐」とナイフで刻んだのです。『復讐』の文字を刻みたりと、そういう一節がありまして、ナイフで復讐という文字を刻もうとする。その時の朔太郎の思いたるや、実際に復讐という文字を刻むとしたら、まさに相当な画数の文字を、本当に大変だと思うのですが、刻んでいった。それほど思いがあったのだというのは、確かに書いた人間であればわかるだろうと思いますが、書かなかつたら、実感としてはわかりにくいでしょう。復讐とはおだやかではありませんが、キー操作ならきっと軽やかでしょう。憂鬱がたった8回で打てるようなら、誰も憂鬱にはなりません。

そういう状態が今の高校生のすべてではもちろんありません。ノートは手書きですし、たぶん、家で書いている日記も手書きでしょう。しかし、コンピューターがいろいろな場面に入ってくるようになって、人間の意識が変わっていくのではないかと思います。私自身も文章を書く時にはコンピューターを使うようになっていきますから、手で書いて文章を書けるかという、もうずいぶんと書けなくなってきました。このことからしても、高校生の場合は一体どうなっているのかと少し心配します。

こちらは「爽快」という文字ですが、爽快はキー操作をいたしますと、実は1回目に出てくる文字は全体会の「総会」でありますので、もう一度キーをたたかないといけませんから、「爽快」のほうが「憂鬱」より手続きが必要になってきます。画数としては明らかにこちらのほうが少ないですけども、そういうことになっています。

私が思いますのは、今、私自身もそうですが、発達段階にある高校生たちが文字からどんどんと離れていくのではないかということです。文字との距離というのがどんどんと出てくるのではないかと思います。それはデジタルとアナログという言葉によって、ずいぶん前にすでに指摘されていたことです。デジタル人間といった表現もありましたが、その時代の心配というのは、それほど今から思うとまだまだ深刻ではなくて、今のほうがずっと心配な状態になってきているのではないかと思います。

手続きであるとか手仕事であるとか、この「手」という言葉のつく言葉がたくさんあります。私はこの頃、よく「手間」という言葉をつかいます。今、手間をかけるということが本当に減ってきているように感じています。今日は漢字文化や漢字学習というひとつの非常に伝統的な、かつ今後の日本においてあるいは東アジアにおいて、どのようにしてこの文化を継承し発展させるのかという会ではありますが、手間をかけてなにかをすることの必要性を、今回、ここにお呼びいただいた時に強く感じた次第です。

高校時代の漢文の授業を思い出していただきたいのですが、韓愈の雑説という文章の中に「千里馬」と「伯楽」というものが出てきます。左側に書きました2行は、全部否定と部分否定の句法です。左側が「不常有（つねにはあらず）」、いつもあるとは限らない。その右側が「常不有（つねにあらず）」、いつもない。千里の馬は常に有れども、伯楽は常には有らず、という文があります。千里の馬、一日に千里を走るような名馬というのは、実は常にいるのだけれども、その名馬を見だして、その名馬にふさわしい育て方をし、本当の名馬に育てあげていく、そういう伯楽すなわち指導者が常にいるとは限らない。したがって、千里の馬があたらその才能を朽ち果てさせてしまう、そういうことを嘆く文章です。

これは学校という場所でありますと、「千里馬」を生徒と例え、「伯楽」を教員とみるという見方もあります。ただし、「千里馬」というのを、実は人間の中にある可能性であると考えますと、生徒一人一人の中に、「千里馬」がいる。ところが、自分の中にある「千里馬」に生徒自身が気づいていなくて、したがって、その才能を埋もれさせたまま、その才能が開くチャンスさえ、自らのことであるにもかかわらず、気づかずに埋もれさせてしまう、そういうことがあるのではないかと、思うのです。それに気づくために、学ぶという行為があるはずだ、と思います。

先ほど申しましたコンピューター化の時代の中で、若者が少なからず受けている影響というのがどのようなものであるのかを、本当にきっちり見ていく必要があると思います。したがって、学校の中においては、そういった便利さや効率化を求めるという部分は、当然、今の時代に、それを否定するものではありませんが、逆にもう一方で、手間のかかることを、なかなかやるのは大変であるけれども、一見無駄にも見えるようなことであるけれども、それが実

は「千里馬」を見いだすきっかけになるかもしれない、ということをしっかりと確かめないといけないと考えているわけです。

言葉を構成するもの、例えば、ひとつは文字です。文字は日本の場合は、小学校の時から4種類の文字を学びます。漢字と片仮名と平仮名とローマ字。この文字をどんなふうに我々が獲得していくのか。その部分が大変大事です。それはきっと発達にもかかわるような意味を持っているはずで、その部分で、少々時間はかかっても、非効率的になるかもしれないけれども、丁寧に、丁寧に、手間をかけて生徒に学ばせていくことが重要であると思っています。先ほどの小学校での取り組みとか、中学校での取り組みのような、ああいったことをきちっとやっていく。それを高等学校が受け継いでいくことが必要で、そういうことに時間をかけることが本当の「ゆとり教育」なんだろうと考えます。真のゆとりというのは、そのところを保証できるかどうかというところにかかっています。

ソウゾウ力というのは、つくるほうの創造力と、イメージするほうの想像力があります。つくる創造力というのは確かに大切な力ですが、つくる前に、まずどうなのかな、こうなのかなという想像をすることが欠かせません。それは、仮説を立てるという段階にまでいくものです。さまざまな取り組みをする、実際につくっていく、その前にしっかりと考える、想像する、という力を大事にしていかなければいけないと思います。

そのためには言葉の力が前提になります。よって、その言葉を構成する文字と音声、これらをどのように大事にしていくのかが、我々に課せられた課題であると思います。

大変雑駁な内容で失礼いたしました。ご清聴ありがとうございました。

(拍手)

富谷 どうもありがとうございました。荒瀬先生、一番はじめに、起承転結とおっしゃいました。このフォーラムの各報告者の内容、まさしく転という高等学校の教育の考え方、それは事実、話の順番であるだけではないに、教育そのものが、小学校から始まった起、そして承、さらに転のほうに移っていったかと、こう思いました。そこには、もちろん、現実の問題であります入学試験、確か、明日高校入試の発表があるというふうに聞いております。

また、その中で現実的な入試、それから大学入試センターの試験という問題と、思考、そして創造力という問題、そこに手間がかかる教育と実践、そういうこともお話いただき、いくつかの考えさせられる話題を提供していただきました。

次に、鈴木晶子先生にお願いいたします。さきほど荒瀬先生は「刻む」という言葉をキーワードとしてお使いになりました。鈴木先生は、まさしく「心に刻む」ということをひとつの柱として、大学生の教育にとりくんでいらっしゃいます。ご紹介をところにも、教育詩学という分野を立ち上げたとも書かれております。新しい取り組みとして、大学生の漢字、そして漢字を心に刻む、そして教育心理。こういう方向で鈴木先生のお話をお聞きしたいと思います。では鈴木先生、よろしくお願いいたします。

基調報告 4 鈴木 晶子（京都大学大学院教育学研究科 教授）

ただいまご紹介にあずかりました、京都大学教育学研究科の鈴木晶子と申します。よろしくお願いいたします。

今、小、中、高と、各学校段階での熱心な漢字教育との取り組みについてご報告が続きましたが、では、大学の実態はどうかというところからお話したいと思います。私の専門分野は教育思想・哲学です。特にここ7年ほどは「教育詩学」という研究を立ち上げまして、言葉を刻むということ、そして言葉が人をどう育てていくかという、そのあたりを中心にやっております。

授業としては、全学に提供している科目、これはあらゆる学部から学生さんが聞きにくる授業です。後期に受け持った授業は、「死ぬこと、生きることの人間学」という授業でしたが、600名の登録がありました。ところが300人教室しか確保できなかったために、席に座ることができない300人ほどの学生が立ちながら授業を受けるという、とんでもない状況でした。講義形式ではこのほかにも教職科目でもある「教育学入門」なども担当していて、こちらの受講生は年によって違いますがだいたい150から300人ぐらいです。

講義形式の授業では、最後に、40分ほどの時間内に、すべての資料を持ち込み可ということで、予め知らせておいたテーマで論述をしてもらうことにしています。例えば、「死生の人間学」では、「あなたが小学校3、4年生を前にして、人が死ぬことや生きることというテーマで話をするとしたら、1時間の時間を使って何を語りますか」というような質問です。教育学入門ですと、例えば「教育にできることはなにか、教育にできないことはなにか」といったテーマで自由に論述してもらうことにしています。

これまで他の先生方のお話の中にもありましたが、最近の学生さんは手で書くという機会がほとんどなくなっているのだなという印象を強くもっています。さきほどの600名の学生に試験をした際に、試験時間の終了後、24～25人の学生さんが、答案用紙を抱えて私のところに行列をつくるんですね。なんの行列かなと思いますと、「家ではちゃんとワープロで作文して、準備してきたのだけれども、40分では時間が足りなくて手で書き写すことができなかった。だから、この家で書いたワープロ原稿も参考として受け取ってほしい。」という要望を訴えてくる学生さんたちです。その他に、採点をしていると、答案用紙の記述の途中に、「中略」なんて入っている



ものがあつたり、かと思うと、用紙の末尾に「未完」と書いてあつたりします。こうした学生さんは、教育学の方の講義でも、特にここ3、4年増えてきています。手でものを書くという時間が非常に減ってきたために、自分が40分の間に書くことができる量がどのぐらいなのかというイメージがつかめなくなっているようです。

また、普通の本型の辞書を引く機会も減っています。授業中に学生さんはもっぱら電子辞書を使っています。あの電子辞書はたしかに便利ですが、検索した語の前後をかなり広範囲にわたって一覧することはできない。それでは自分が調べたい語だけしか見ることがない。効率はよいかもしれませんが、それでは、その語から派生して関連した語や、あるいはまたまったく関連をもたないけれど近くに載っていた語に偶然であつて面白いなと思うような経験がなくなっている。本来調べるつもりではなかったけれども、あ、こんなことがその隣の欄に載っていた。隣のページにはこんなことがあつた、これはもうけものだなという形で、効率の悪い学びの中に、実は発見や探究のきっかけがあるのではないかと思うのですがいかがでしょう。やはり手で書く、ページをめくって調べるといった、いわば身体に刻み込んでいくような学びというのは、普段からいつも手入れをしてやらないといけない。トレーニング的な要素がどうしても必要ではないかと考えます。

ところで、私が担当している小規模な授業はと申しますと、ポケットゼミというのがあります。これは、大学に入学したばかりの学生さん10人ぐらいを対象に、私の研究室で演習・ゼミの形式で授業をするものです。

私の研究室は実は畳敷きでありまして、これは西洋式の椅子の生活に慣れきってしまった身体を、もう一度畳の空間のなかで動くことを通して、普段と違った身体感覚に触れてもらいたいという意図でやっています。畳に正座したり、座ってお辞儀をしてみたり、という体験は、実は、書くことだけでなく、読むこと、話すことといったことに深い関連をもっていると考えるからです。

そのほかに、博士論文を書く段階に達した大学院の院生さん向けゼミは、4、5人の非常に小規模なゼミもあります。小規模な授業ほど、いろいろと実験的な試みもできるので、大規模な授業ではできないことを、いろいろメニューとして取りそろえながらやっているという日々です。

そのほかに、最近は大学の人間も、小学校や中学校、高校の現場に出かけていく、いわゆる出前授業も増えてきています。大学生よりもっと若い方たちと直接に接することで自分の学問の原点を見つめ直すいい機会になっています。また、京都大学では昨年9月に、「ジュニアキャンパス」というのを全学規模で行いました。全国でも初めての企画だったのですが、吉田、宇治、桂の3つのキャンパス合同で、教員の研究室を開放し、そこに中学生を招いて、ゼミ形式で、授業をやりました。大学生よりもっと若い生徒さんたちは、なかなか柔軟な発想をもっていたり、また根本をつく質問をしてくれたりととても刺激になったりします。

過去に小学校で教えたという同僚の先生から聞いた話ですが、「皆さん、心はどこにあるかわかりますか」と質問したら、生徒たちはしばらく考えていたようなのですが、その中の

一人が「先生、心は下にあるわ」と言ったそうなんです。漢字のつくりでは、心という字は、例えば、「思」とか「意」などのように、つくりの下の方に位置していることが多い。なかなか頓智の利いた答えです。で、私も去年の9月に畳の研究室で中学生向けにゼミをやりましたときに、「心はどこにあると思いますか」と聞きましたら、やはり「下にある」と頓智をきかせた答えが返ってきました。どうやら漢字を通してイメージできるとか、遊び心で漢字とつき合えるというような感覚というのは、大学生よりも柔軟な発想を持っているんだなという印象を受けました。「じゃあ『したごころ』(下心) っていうの、知ってる？」とか「下心って普通どんな風な意味で使われるのかな？」とちょっと振ってみたりもしたのですが、みなきょんとしている。それで、まあ「家に帰って辞書で調べてみてくださいね」と言って別れたんですけども。

心理学などを勉強しはじめると、科学の対象としての心になっていってしまう。でも、人は心を砕いたり、心に思ったり、いろんな状況の中で心という漢字に出会っている。そういうことが自分の中でどういうふうに刻まれていくかという体験を、どうやって豊かにしていけるか、というあたりが、多分、漢字学習の一番重要であり、また、むずかしいところなんだろうと思います。

試験の答案で、最近、非常に増えておりますのが、お配りした資料のほうにも記してありますが、たしかに漢字を書けない学生さんが増えている。例えば人命を助けるという「助」という字が、試験のときにあがってしまって書けない。あるいはワープロに慣れてしまうと、私なども、専門の門は、門がまえの中に口があるのかなのかとか、一瞬迷うときがあります。そこで学生さんはなんとか点数にカウントしてもらおうとしていろいろ知恵を絞ります。分からない漢字のところに括弧付きでひらがなでそれを書いておいたり、上にルビを振ったりしています。そうしますと、実際一応文意は通じるので、書けない漢字のところを空欄にするよりは点数がもらえると考えるわけです。

1回に 300 枚、600 枚といった答案を目にしていますと、そういういろいろな工夫というか苦肉策といいますか、そういうのがみえてきて、自分が持っている知識を自分が最も人に伝えたいときにどう表現するかということではなくて、いかに高い点が取れるかという形での気遣いのほうが主になっているなと思います。どうやら漢字をはじめ文字というものが情報の伝達の道具にはなっているけれども、自分がその漢字を使うことでなにかを表現するという感覚はなくなりつつあるようです。その漢字をどう書いたら、最も自分らしく見えるかといったことを考える学生は少なくなっています。あるいは字をみてその美しさにうっとりと見とれることなどほとんどなくなっているようです。そうすると、美的な鑑賞や感受ということよりも、漢字学習でいえば、も言えるその漢字を知っているのか知っていないのかという、いわばゼロ・イチ(01)の世界になり始めているという感じがします。

「身に刻む」ということを通してなにかを学ぶということは、どんなことだろうというのが、私がやっている研究の主題です。そのなかで見えてきたことは、どうやら、「知る」ということには深さがあるのではないかということです。知ることの深さを深めていくという学びの様

式は過去にはたくさんありました。私の研究室で卒業論文を書く学生さんたちは、例えば次のような主題で書いています。仏教の修行者が修行のときに用いていた、いわゆる修行の書というものを分析する、あるいは茶道の中で茶道の精神を伝えていくために、そのわざを伝えていくために書きとめた伝書について研究する。その伝書はいったいどんなふうに関に立っていったのか。よく「秘伝」あるいは「一子相伝」といいますが、最も核になることは言葉では表わさないという伝統のなかで、伝書という形で、書きとめる、あるいは文字に表すことで、実は最も伝えたいなというものが抜け落ちていってしまうこともある。「言わぬが花」という言葉もありますが、あえて言葉にしないから、つまり、言わないことで伝わるものもある。なにを文字にし、なにを文字にしないかという、表現の技法は、現代の忙しい学習のシステムの中では、なかなか養いにくい部分です。

先ほど「身に刻む」ということにこだわっていると私のことをご紹介いただきましたが、書くという行為が、文字学習をはじめとした学習全般でどういう意味をもっているのか、ということに注目しています。

私が大学に入学したのは、もう数十年前になりますが、最初にその大学の教室に入っていった日のことを、私はまだはっきり覚えております。上級生と合同での講義でしたが、その授業のことをもうよく知り尽くしているらしい学生さんたちはみな、机の上に鉛筆を10本ぐらい用意してるんですね。みんなきれいに削って、そして紙をたくさん用意して待っている。いったいこれからなにが始まるんだろうと思っておりましたら、非常に古びた、元はきつと立派なものだったんだろうなあとわかる大きな革の鞆を抱えた先生がお入りになってきた。そして、恐らく二、三十年は使っているであろうとおぼしき古いノートをおもむろに机の上にお出しになり、そして、そのノートを淡々と読み上げはじめたのです。その読み上げ方はまたきっちりしたもので、まさにそのご自分のノートに記しておられたことを忠実に再現なさるのです。「改行！」とか、「引用文につき、かぎ括弧開け！」「かぎ括弧閉じ！」とまでおっしゃるんです。周りを見たら、それを必死に皆メモしている。書き取りの授業のような時間が延々と続くのです。もはやそういう形式の授業をする先生も減ってきているので、私はそんな授業を経験したもはや最後の世代になるのかもしれない。

こんなことなんでやるんだろう、その先生の本を家に帰って読んだらすむことではないかと、当時は思っていたわけです。先生は毎年おんなじ授業ばかりしているんだな、と。そのときに書き取りをした自分のそのノートは、いまだに私の手元に残っております。卒業して、大学院に進んで、それで学位論文など書くようになったころ、ある日、原稿がまとまらなくて仕方ないので部屋の整理をしていたら、偶然にそのノートを見つけました。で、そのノートをぱらぱらめくっていると、そのノートを読み上げていた先生の顔や、そのときの教室の雰囲気といった状況が眼の前に浮かんでくるのです。ですから、手で書くということは、その場で私が経験したであろう身体感覚を含めて、いろいろなものが一緒に文字の奥に記憶されているということを、体験的に感じました。

書くということがいかに私たちに刻まれていくかということ。これをもう一度見ていかなければ

ばと思います。身体に刻まれたものは、非常に再現力をもっているのです。

少し話はズレますが、今、大学病院等の医療の現場では、電子カルテというものが普及しはじめてきております。電子カルテになってからよくいわれることは、実際に診療を受けている間、お医者様はずっとコンピューターの画面をご覧になっていて、ほとんど患者さんの顔を見るゆとりがすらない。



画面をにらみながら必死にキーボードを打っているわけです。昔はカルテは手書きでしたので、先生が急いで書きますと、あとの人たちがそれを読むことができなくなってしまう。くせ字や早書き、独特の略字などなかなか読めない。非常に職人養成的な特質をもっていた医師の養成がまだ行われていた時代には、その先生の字の癖を知っている、あるいはその略字が読めるということが、その先生の字だけではなく、先生の仕事のリズムやスタイルまでもをつかんでいることの現われでした。先生がなにを重要と思い、なにを重要だと思わないか、患者さんを診たときに、一体どこに目をつけるか、どこを大事と思って細かく見ているか——そうやって、先生のいわば仕事の呼吸を読めるようになっていくプロセスのひとつに、手書きの先生のカルテが読めるかということがあったようです。

医療教育の現場で電子カルテの導入というものが、患者さんの情報を共有するという意味では、とても大事な役割を果たしています。けれども手書きの時代には、患者さんの容体を聞きながら書きとめたそのメモをもし後からその医師が見たならば、その医師の中には、診察していたときのその患者さんの表情や、病名を告知したときの肩を落としたその身体表情などいろいろな記憶がよみがえってくる。手で書きながら、それが患者のイメージとして、情報として医師の内部に入っていくというわけです。こうして考えますと、どうやら書くということは、記憶にとって多層的な重要な要素ではないかということも、見えてきます。

私自身は、もちろんワープロを使うことが今はほとんどになってまいりました。卒業論文、修士論文、学位論文を全部手書きで書いた最後の世代です。私の次あたり、平成2年ぐらいからワープロでの論文提出が許されて、それ以後は皆さん論文はワープロで書くようになりました。

手で書くときとワープロで書くときとは、自分の体験からいいますと、頭の中の働き具合がかなり違うようです。原稿は今から5年ほど前までは、最初からワープロで作成していたのですが、あるとき、私は言葉を生み出してつづっているというより、これはなにか昔使ったフレーズを引き出しから出してきて、それを切り貼りしているだけなのではないかと思うことが

ありました。新しい言葉が私の中から生まれてこなくなっている。もしかすると、ワープロを使っているうちに、頭の働き方がかなり変わってしまったのではないかと、そんなことを感じまして、思い切って手書きに戻ることにしました。

再び手書きに戻って感じたことは、手で書いているときは、自分の目の前にある原稿用紙に確かに字は書いているんですが、3枚、4枚先になにを書こうかということが、自分の奥に見えているということに気がつきました。ワープロで書くときは、一気にバーッと原稿書くと、あっという間に20枚ぐらい打ててしまいます。とにかくあるものを吐き出すという書き方になっていきます。ところが、原稿用紙に向かったときは、自分がその先になにかを書く、なにを書こうかということが、その想念ともいうべきものが先の先までずっとつながっている。ですから、今書いている原稿用紙を目の前にしながら、その次のページに何を書くかということに予め想定しながら「書き継ぐ」ことができることに気づいたのです。これはどうやら私の中を流れている時間が変わっているということではないか。すると原稿全体への目配りも変わっていくのではないかと。ということで、それから私の身体を実験台にして、少し書くということについて考えてみようということで、さらに、筆記用具もそれまで使っていた鉛筆やボールペンから筆に変えることにしました。今は巻紙で、毎回墨をすって筆で書くようにしています。ですから、大学の会議でも、携帯用のミニ硯と墨を出して、他の人が話しているときには墨をすり、メモも巻紙に筆で書いたりしています。

そこまで徹底したのはなぜかと申しますと、私、特に明治末期から大正期ぐらいの、いわゆる京都学派の哲学者のことを追っています。当時の思想家には筆の教養があったんですね。それはちょうど、万年筆が普及してくると同時にまだ筆で書く習慣が残っていた時代でした。で、彼らの文章が例えば、ペンを用いたときに書かれたものと、筆を用いたときに書かれたものでは、その文章のリズムや構成がどういうふうに違うか。そんなことに興味をもっています。ですから、私のところの小規模のゼミ・演習では、私が筆で書いているものですから、中には筆を使い始める学生さんも出てきています。では筆を用いると何が変わるかというと、まず、触覚が変わります。ボールペンなど典型的ですが、紙との間にほとんど摩擦がおきない。書く側の触覚はなにかぬるぬるした感じなのです。書くというのは、石に刻んだり木に刻んだりということで、結局は刻むということから来ています。ですから、筆記具と紙との間の摩擦を書くという行為を可能にしているのです。この摩擦の度合いが身に刻むという形で自分に返ってくるのではないかと考えられます。

自然科学の先生とお話しますと、「それは外に対して書くという圧力がはね返って私の中に圧力として残って、作用、反作用の関係で、外に向かって刻むということは、自分の内面に向かって刻む作業でもあるんですね」とおっしゃいます。特に筆の場合は、硬筆、ボールペン等に比べますと、人間の触覚の原点を味わうことができます。筆はもともと動物の毛でできていますから、非常にやわらかいんですけども、腰を使って筆を立たせれば、まるで鑿のように刻むような鋭い線も書けます。また腰をあえて使わないでべたっとした筆触をつくることも可能です。腰を使いこなすことで筆を硬くもでき、やわらかくもできるというこの感覚が、実は

単なる触覚ではなくて、自分の外の世界との接触感というのを養っていく上で、とても重要な役割を果たしているのではないかと考えています。

ですから、書道等のクラブが中心になって、例えば体の不自由な方たちの施設に行ったり、あるいはご年配の方たちの書道サークル等に出かけていって一緒に書くということをやりますと、いろんなことが分かってきます。気分的にふさぎ込んでいた方が文字を書くことを通して、昔は小さい字しか書けなかったのに、気持ちがほぐれるにつれて、だんだん大きい字が書けるようになっていく。あるいはまた、最初は白い紙のどこに墨を落としていいか、体が固まっていたものが、思い切って筆を下ろしていく勇気がわいてくる。最近、介護の現場などでも、体をほぐす、心をほぐすという観点から、触覚の原点ともいえるべき筆の筆触が注目され始めているようです。

このように、書くということを通して、知ることに深さがあるということを経験するというをやってきましたが、本日は、それと同時に、知るということには深さがあるということについて、もうひとつお話してみたいと思います。古い言葉に「五臓六腑にしみ渡る」という言葉がありますが、あれは、自分の身体で分かる、本当にああ、そうかとわかる、身をもって知ることです。例えば「死ぬ、死」ということばがあります。それは漢字として単に知ることはいつでもできる。けれども、実際に自分の親の死に遭遇したとき、その同じはずの「死」という字が違ったようにも見えてくる。あるいは、「恋」という字も、実際に人に恋をすることでその字に様々なイメージが重なり合っていく。同じ漢字でも、私の側の感覚が変わったときに、その字をめぐるイメージが多層化し、まるで奥行きをもったように違って見えてくるという、ことを漢字学習の中でどのように生かしていくことができるのか。おそらくそれはこれまで他の先生方のお話に出ていましたイメージ力ともつながる話です。

ところで、今の学校教育の中では、一定の期間内に教えたことを眼に見える形でフィードバックできるものをもって能力を評価せざるを得ない。そうすると、身をもって知るとか、ものごとじっくり取り組むといったことがなかなか難しい状況になっています。いつ腑に落ちるかを待つゆとりはなかなかありません。教育というのは、まいた種に、いつ芽が出るかをじっと待つことができるかどうかにかかっているのだ、と昔の教育思想家は言っていましたが、成果を効率よく要求される今の社会では、土から芽が顔をだす前に、待ちきれなくなって、思わず土を掘ってしまいそうになってきています。いつ開くかわからない芽を抱えていく時間、人の成長を見守りつつ待つ、ということがなくなってしまいつつある。そのことがもたらす様々な影響ということをいま一度考えてみたいと思うわけです。

体験によって字に多層的なイメージがふくらんでいく、そして字の印象が変わって見える。あるいはまた、字の美しさに感動するということは、字というもののもっているいわば不思議な力だといえるでしょう。文字というものは妖しくて美しくて恐ろしいもので、その文字によって表現された言葉で人は生かされ、また逆に言葉によって傷つき死ぬこともあるのです。言葉は道具ではあるけれども、その道具によって人は生きもすれば死にもする。この文字や言葉への畏敬というものをどうやって伝えていったらいいのかということが重要になってくるの

ではないかと思います。

最近、私は「耳なし芳一」の映画を見ました。ラフカディオ・ハーン（小泉八雲）の説話を基に映画化されたものです。そのなかに、平家の亡霊たちの前でその最期の様子を琵琶語りする芳一を、その亡霊の手から守るために、寺の住職が、芳一の身体のいたるところに経文を書きつけるというシーンがあります。ただ、その話では、住職が、芳一の耳にだけその経文を書くのを忘れてしまったために、亡霊は彼の両耳をもぎ取っていってしまうわけです。亡霊の手から守るために書かれるその経文の文字は、まさに不思議な力を宿したものだと考えられていました。美しいものは妖しいし、力を持つものは人を生かしも殺しもする。文字の持っているその妖しい魅力のようなものを体感的にどうやったら伝えていけるかというあたりが、最後は漢字文化の伝承というところで一番大事になってくる点ではないかと思います。

漢字文化の伝承ということで最後に申しますと、やはり、伝承といったときに、それは果たして伝えるから伝わるのか、それとも伝えようと思っても伝わらないのか、という伝承の原点について考えておくことが必要だと思います。伝承とは、「伝えること」であり「伝わる」ことではありますが、実際に、結果として伝わるために、人は何をしたらよいのでしょうか。教育に関係している人間は、どうしても能率よく、しかも、効果が上がるように伝えようと頑張ってしまう。しかし、一生懸命伝えつつも、伝わっていないことはよくある。伝わるか伝わらないかは結局のところ、それを受け取る側の問題なのか。私たちが伝えようと意図しても伝わらないことも多々あります。また反対に、伝えようと意図していなかったようなことでも、相手に伝わっていることもあります。

伝達、伝承といったときに、なにが伝わっていくのかというのを考えますと、やはり美しくて自然なものが「法（のり）」となり、「法則」や「原則」となって伝わっていくのではないのでしょうか。例えば茶道などの芸道や、職人芸をとってみても、動きに無駄がないこと、自然であることが真として伝わっていているところがあります。漢字の伝承も同じかもしれません。漢字が自ずと次世代に伝承されていくためには、漢字が美しくて自然であるということを、私たちが伝え得るかどうかにかかっているのではないのでしょうか。ご清聴ありがとうございました。

（拍手）

富谷 どうもありがとうございました。このA4の資料の1. 大学での日常から見えるもの、そしていま、漢字教育を含め教育に求められるもの、「知」を磨くと、たいへん教育の本質をつくお話をしていただきました。

以上、小学校から中学校、そして高等教育へと、漢字教育の現場からの報告ないしは講演をお聞きいたしました。そこには実際の問題点とか、より深めなければならぬ事柄、また疑問点、そういうものが当然あるかもしれません。

少し休憩を取りまして、その後、ご報告いただいた内容を中心としまして、討論を行っていききたいと思います。

パネル・ディスカッション

- 司会 富谷 至（京都大学 人文科学研究所教授）
パネラー 松下 佳代（京都大学 高等教育研究開発推進センター 教授）
高田 時雄（京都大学 人文科学研究所教授）
天野 聖子（音羽小学校 教諭）
手塚 かよ（西ノ京中学校 教諭）
荒瀬 克己（堀川高等学校 校長）
鈴木 晶子（京都大学大学院 教育学研究科 教授）

富谷 後半のパネル・ディスカッションに入っていきます。

あらためてご紹介いたします。私の横にいらっしゃるの、京都大学高等教育研究開発推進センターの松下佳代先生でいらっしゃいます。その横が、私ども人文科学研究所の高田時雄教授でいらっしゃいます。先ほど発表していただきました天野聖子先生です。その横が手塚かよ先生でいらっしゃいます。そして堀川高校校長の荒瀬克己先生、一番左にお座りなのが、最後にご報告いただきました鈴木晶子先生でいらっしゃいます。よろしくお願いいたします。

パネル・ディスカッションは、最初に松下先生のほうから、「現在の大学生の漢字力と漢字教育」というテーマで簡単に報告をいただくことにいたします。その後、ディスカッションへと移っていくという段取りで、そして会場から質問の用紙も何枚か頂きました。このことに関しまして、お答えできるものはお答えしていきたいと。そしてまた時間がございましたら、会場からのご発言をいただくという段取りでいきたいと思いますが、よろしいでしょうか。

では、松下先生、よろしくお願いいたします。

松下 京都大学高等教育研究開発推進センターの松下と申します。私の発表は、「大学生の漢字力と漢字教育」という副題をつけていますが、これまでの基調報告の先生方のご発表を受けてお話をしていきたいと思っています。現在は大学教育の研究センターにありますが、その前は、群馬大学の教育学部という、教員養成を目的とする学部におりまして、小・中・高の教育にも多少かわってきた経験がありますので、その経験も踏まえながらお話ししたいと思います。



大学生の漢字力は、現在、大学生の学力低下の例としてしばしば引き合いに出されます。最近では、2005 年 10 月 4 日の『朝日新聞』にこういう記事が出ました (p.59 の資料 1 参照)。これは日本漢字能力検定協会の調査結果を報告したもので、ここに例で上がっているのは、四字熟語の空欄を漢字で書きなさいという問題です。



この漢字能力調査で、大学1年生の正答率は 39.8%であったと報じています。この調査は、中、高、大、社会人を対象にして行われていまして、例えば中学生の漢字能力調査というのは、小学生で習った漢字を対象に、高校の調査は中学校までに習った漢字、そして大学1年生の調査は高校までに習った漢字を対象にしています。社会人も大学1年生と同じ問題をやっています。社会人のほうは 60.7%の正答率だったということです。特に四字熟語、誤字訂正、対義語・類似語というものは、平均して 14.5%から 17.5%ぐらいの非常に低い率にとどまっていたと書かれていました。例えばこういう調査をもとにして、やはり大学生の学力は落ちているのだということが言われています。

次のスライド (p.59 の資料 2 参照) は、私自身がよく出会う誤字です。これは先ほど鈴木先生のお話の中でも出てきたんですが、「専門」の「門」という字ですね。専に点がついていることもよくあります。それから「講義」の「義」というのを「議論」の「議」と書くというのも非常に多くある誤字ですね。「不可欠の知識」とかいうときの「不可決」という字もよく目にする誤字です。漢字には、形と音と意味がありますけれども、これらの誤字は形や音に共通性がある漢字と間違っています。

先ほど、京大に来る前には教員養成学部にあたと申し上げましたが、そのときによく出会った誤字としては、例えば「学力競争」というときの「争」を「走」、それから「授業」を「受業」と書いたり、「生徒」を「生従」と書いたりする。これも 1 人、2 人ではなくて、かなりの数の学生がこういう誤字を書いていました。例えば一番下の「生従」というのは形も似ていますが、むしろここから、生徒というのは従うものであったり、授業というのは受けるものだったというイメージでとらえているのかなと気がします。つまり、こういう誤字には意味がかなりかかわっているように思います。「学力競走」にしても、ある競争路の上を走らされているというイメージでとらえているのかなとも感じています。

こういう誤字は、大学教員同士の話題に上ることはあるんですけども、それを問題にして、京大で漢字教育をなさっている先生はほとんどいらっしゃらないと思います。しかし、

地方国立大学などでは漢字教育に取り組まれている例がありまして、先ほど上げた新聞記事では、ある国立大学工学部の取り組みが紹介されていました。3年生の必修科目に日本語能力の訓練がとり入れられていて、その中に漢字の訓練も入っているという記事でした。

そこでの漢字の訓練はどういう形で行われているかということなのですが、先ほど手塚先生のご発表の中でも、教科によって漢字の使われ方が違う、理科の教科書では常用漢字のみが使われているというお話がありました。工学部ですから理科の場合と共通している部分があるのかもしれませんが、その大学での漢字の教え方も、常用漢字のみを使うように、という指導です。

そこでは、常用漢字のみを使用することの必要性を納得させる方法として、例えばこういうふうな教材が使われています（p.59の資料3参照）。「次の文章を読みなさい」。「著者の研究対象としている魚介類は」、その後の漢字は、鮪（まぐろ）、鮎（あゆ）、鮒（ふな）……。その後は読めないんですけれども、魚偏の漢字が並んでいます。先ほど手塚先生から、魚偏の字は常用漢字では「鮮」だとか「鯨」だとかいうのが入っているけれども、ほかはほとんど入っていないというお話がありましたね。このような教材を使って、「こういうふうにかかれると困るでしょう。だから、常用漢字しか使ってはいけないんです」という指導を、その工学部の先生はなさっています。

常用漢字のみの使用ということで、ということが教えられているかというと、常用漢字以外の漢字表記を禁止する（p.59の資料4参照）。例えば「頃」、「誰」、「明瞭」の「瞭」、「緻密」の「緻」というのは常用漢字外なので、それはひらがなで書きなさいと。それから常用漢字表に載っている音訓以外は禁止する。そこにあげてある「全」、「他」、「辛」、「為」というのは、「全（ぜん）」、「他（た）」、「辛苦」の「辛（しん）」、「人為的」の「為（い）」という読みは入っているけれども、「全て（すべて）」、「他（ほか）の」、「辛（つら）い」、「為（ため）」といった読みは入っていないので、ひらがなで書きなさいというような指導がなされています。

もしかしたら、これは極端な例だろうと思われるかもしれませんが、この取り組みは、実は、文部科学省の「特色ある大学教育支援プログラム」に採択されて、非常に高く評価されている実践なんです。ですが、私自身は、この取り組みの内容を見まして、「漢字教育のマクドナルド化」ではないかと感じました。

ジョージ・リッツアという人が、『マクドナルド化する社会』という話題になった本を書いているのですけれども、そのなかでは、マクドナルドは、究極的な標準化の典型例として上げられています。つまり、世界中のどこに行っても、いつでも同じ商品、同じサービスが受けられるものとして、マクドナルドが扱われているわけですね。常用漢字というのも、これだけを使えばどこでも通用するという、マクドナルドに近い、漢字の標準化の例ではないかと思っています。

リッツアは、マクドナルド化を効率化という点でとらえるだけではなくて、マクドナルド化によって、合理性の非合理性という問題点が生ずると言っています。合理的なシステムが、

人間の理性を否定する理不尽なシステムになる、言い換えれば、人間を脱人間化していくということです。先ほど荒瀬先生が、効率化に対して無駄ということも重要なのだということ、を、「手間」とかいうときの「手」という言葉を引き合いに出しておっしゃいましたね。それとも関係しているんですけれども、常用漢字だけの表記に頼らせるということは、まさに人間の理性を否定する理不尽なシステムになるのではないかという危惧を、私は抱いています。

常用漢字というのは、もともとは合理性をもたらすものとして登場したのだらうと思います。例えば漢字学習の負担を軽減するものであったり、それからこれは経済界というか出版界の事情ですけれども、ルビを組むとなると組版作業のコストがかかるので、そのコストを削減するというような理由もあったと聞いています。

もともとこういう合理性があるものとして常用漢字は登場したわけですが、その常用漢字が逆に非合理性をもたらすということです。例えば「拉致」だとか「危惧」だとかいった言葉は、最近では新聞でも見なくなりましたが、以前は、「ら致」、「危ぐ」と表記していました。先ほどの「ち密」とか「明りょう」とかいうのもそうですけれども、漢字とひらがなを交ぜ書きすることによって、その言葉そのものの意味が失われてしまう。また、常用漢字以外は使えないということになると、何が常用漢字で何が常用漢字でないのかを、いちいちチェックしながら書かなければいけないという、非常に煩雑なことも生じてきます。

特に問題だと思うのは、この状況の中ではこの漢字を使用することが妥当であるかどうか、というような判断を無用にしてしまうということです。常用漢字であれば使っている、そうでなければ使ってはいけないということは、結局、そのスタンダードに人間を従わせてしまっていて、その状況状況での判断を無用にしてしまう。これが脱人間化につながると感じます。

こういう指導に対して、今ではワープロソフトを使うと常用漢字以外の漢字もたくさん出てくるので——例えば荒瀬先生が上げられた「憂鬱」というのもそうですが——、常用漢字以外の漢字も使っているんじゃないかという反発が、学生から返ってくる。そうした学生を説得するためにも、先ほどの資料4のような教材が必要になるんだ、とその先生はおっしゃるんですが、私からすれば、むしろ学生の反発の方が当然のように思われます。

情報機器が普及してきたことによって、漢字の表記が変化してきました。きょうの今までのお話では、どちらかといえば、その否定的な影響が強調される傾向があったように思うのですが、情報機器の普及ということは、それを逆の流れにすることはできません。ですので、今の情報機器の普及のなかで、では、漢字というものをどう見ていくか、どう教えていくかということを考えざるを得ない状況にあるだろう、と私は思っています。

情報機器が普及してきたことによって、漢字文化や漢字教育にとってメリットになっている部分もあると思うんですね。例えば常用漢字以外の漢字使用が広がってきたということもそうです。新聞などで常用漢字以外の漢字が使われるようになってきた背景には、先ほど述べたルビふりのコスト問題がワープロソフトの使用によって解消されたといったことも関係しているようです。

それからご存じの方も多いかと思いますが、昨年、文化審議会国語分科会でも、常用漢字表の見直しが提言されました。

こういうふうに情報機器が普及してきて、常用漢字以外の漢字も広く世の中で使われるようになってくると、正しい漢字を選べる力の比重が高くなってくだろうと思います。ただ、どうすれば選べる力がつくのかというのは、多分、漢字を見て認識しているだけではなかなかその力はつかないのであって、鈴木先生がおっしゃったように、書いて体に刻み込む、その記憶によって選べる力もつくられていくのではないかと思います。

最後に、大学生らしい漢字教育とはどういうものなんだろうかということなんですけれども、きょうのお話の中で、天野先生は、小学校段階ではできるだけ漢字を使えるようにするとおっしゃいました。それは、小学校段階の指導としては当然だろうと思います。そういう小学校、中学校、高校での漢字教育を踏まえた上でのことですが、大学になると、単にできるだけ平仮名を漢字で書かせるということではなくて、ある状況の中で、例えば、堅いアカデミックな文章を書くのか、それともエッセイを書くのか、あるいは詩なのかという「目的」や、これをだれに読んでもらうのかという「相手」に合わせて、ここは漢字で書くのか、平仮名で書くのか、ということを考えた漢字使用ができるようになってほしいと思います。きょう、鈴木先生が資料では用意されていて、あんまりお話しにはならなかったことなんですけれども、ある状況の中で、ここでは漢字を使うのかどうかという、その判断をしていくということですね。そういう力をぜひ大学生にはつけてほしい、そしてその中で文字を使い分ける楽しさを味わえるようになってほしい、と思います。

おそらく大学生だからこそうような要求が特にできるのであって、その前段階のところでは、やはり漢字をきちんと書く練習、読みこなす練習、そしてできるだけたくさん漢字を使っていく練習が必要なのだろうと思います。ですが、大学生になったら、例えば常用漢字のようなスタンダードに頼るのではなくて、その状況状況の中で判断をしながら、使いこなしていける力をぜひ身につけてほしいし、そしてその中で平仮名、片仮名、漢字、そしてローマ字といったような文字を使い分ける楽しさというのを、ぜひ大学生には学んでいてほしいなと感じています。

富谷 ありがとうございます。今まで前半部でいくつかの報告をしていただきました。それを踏まえて、大学生のこれからの漢字教育ということに対する松下先生のご意見をお聞きしたわけですが、高田先生、COEのリーダーとして一言なにか。

高田 最初も申しましたように、きょうは教育現場からの報告ということで、小学校から大学に至るまで、それぞれの問題点を取り上げていただきました。こういう機会はなかなか得難いわけで、試みとしても非常にユニークなものだと思っております。それぞれの報告をされた

先生方にまずお礼を申し上げたいと思います。

さて、いま拝聴しておりまして、いくつかキーワード的な問題が浮かび上がってきたと思うんです。ひとつは、我々の背後にある漢字にかかわる社会的変化で、それはコンピューターという非常に大きな問題だろうと思います。

実は私どもの COE プログラムというのは、コンピューター社会の中でどのようにして漢字文化を継承・発展させることができるかというのを、主に技術面から研究していくということが一つの大きな課題でした。しかし単に技術を改良するだけでは必ずしも十分ではありません。当然ながら社会的なバックアップというものが不可欠です。それで毎年こういうオープン・フォーラムを開かせていただいて、皆様のご意見をちょうだいすることにしております。



コンピューターというのは、先ほどの松下先生のご報告にもありましたように、大変便利なものです。漢字にとっても、すでに今日では非常に便利なツールになっています。しかし当初、我々がこのプログラムを考えましたころには、漢字周りの環境はまだ非常に悪かったんですね。我々、専門的に漢字文献を取り扱っております研究者の立場からしますと、一般のコンピューターというのは実は使い物にならない、あんなものでは研究論文ひとつ書けないじゃないか、それはたいへん問題だということで、コンピューターで使える漢字の字数をどんどん増やしていこうという取り組みが、ひとまずなされてきました。その方面では、今日、まだまだ書けない字は存在するんですけれども、約7万という数の漢字が、皆様さんがご家庭で使っておられるコンピューターでも、然るべくやれば利用可能になっています。そういう意味では、漢字の文字数という意味ではあまり問題はなくなってきました。ところが、使い勝手の良い悪いというのはまだまだ問題がありますので、そういう技術面での改良にむけて、今日なお研究を進めているところであります。

それともうひとつのキーワードは、漢字を書く力という問題がありまして、これも複数の先生方から提出された大問題であります。漢字というのは、さきほども松下先生が言われましたが、「形・音・義」、すなわち形、音、それから意味の3要素からなっている。書くというのは主に形の問題なんですけれども、形は目で見て理解するという受け身のとらえ方と、それから自分で書くという漢字に対する能動的な反応との両面があります。今日、皆様がおっしゃるとおり書くという機会が圧倒的に減っておりますので、書く力はどんどん落ちてくる。これはやむを得ないところです。コンピューターなどの利便性と書く力の弱化・劣化をどのようにしてうまく調整していくかというのは、今後の課題だと思います。これは教育現場でもいろいろ考えていただいているわけで、我々も考えなければいけないことだと思っております。

ただ、ひとつ、私の印象を申し上げます。漢字がどういう文脈で現れるかということ、文字列

の中でしか現れないわけです。要するに、多くの場合、書物の中でしか実現しないわけですね。現在の社会で総合的な漢字力が衰えた原因は、読書をする機会が減っているということが、非常に大きいんだと思います。

それは行政のほうでもどうも気がついていなくて、正式な名称は忘れたんですが、近年、法律が制定されました。若い人にできるだけ読書する機会を増やしてもらおうという法律ができたそうであります。（平成 13 年 12 月「子どもの読書活動の推進に関する法律」）そういう行政面でのバックアップも当然必要になりますし、もちろん技術面でも必要です。必ずしも教育の現場だけではありません。

漢字の場合は字数が非常にたくさんあります。教育漢字、常用漢字と覚えていって、一体いつ終わるのかというと、漢字学習には、恐らく終わりはないでしょう。一番たくさん漢字を知っている人はだれだろうという話になるとしても、自信を持って「私が一番です」という人は少ないのではないのでしょうか。恐らく漢字力というのはトータルなもので、生涯学習的な課題なのだろうと思います。我々はそのための用意、お膳立てを、しておく必要があるんじゃないかと思っています。

コンピューターの面で申しますと、利便性は高くなるのは大変いいことです。その効果の一つとして、ものを書く人が確実に増えました。ただ、そのものを書くときに、手で書くわけではありません。手で書くわけではないために、増えているというわけです。今日、出版される書物の点数もものすごく増えている。日本人みんなが著書を持っているという状況に、だんだんなりつつあります。また、昔、電話で話をしていたようなことを、今日では、メールでやるんですね。

そういうわけで日々文章をつづっているのは事実です。そのときに漢字を使っているんです。ところが、その漢字はキーボードを打つだけですから、身体性、体が覚えるというものではない。実際にものを書くという場をどのように保障していくかというのは、なかなかむずかしい問題だと思います。必ずしも学校教育の場だけではなくて、学校を出た後、社会に出ていった後もなにかそういう場が保障されないと、恐らく非常に難しくなってくる。そういう意味での漢字を体得する機会は減ってくるのだろうと思います。なんとかしないといけない問題だろうと思います。すこし問題提起させていただきました。



富谷 いろんな問題があつて、困つたなあということは、だれしもが思っていることかもしれない。これを言うだけでは仕方がないので、次にどういう効果を上げてきているのか、ないしは効果を考えていかなければならないのか、これはなかなか解答が出ない問題かもしれません。

ちょっと先取りしますと、こういう感想といいますかご意見がありまして、一生懸命やっていることはわかるのだけれども、20代の人間の漢字力が恐ろしく低下している。これは事実だと。一生懸命やった、例えば小学校、中学、高校の取り組みで、しかし、効果はいったいどれぐらい上がっているのかと。これはだれしもが持つ疑問だと思うのですね。今までの報告を受けて、小学校はこうだ、中学校はこういう形で取り組んできたということはそうかもしれないが、では、その効果は。手塚先生が、ちょっとした朝の取り組みで効果が上がっているということも、少し報告されていたと記憶しておりますけれども、天野先生、実際におやりになったときの小学生の、いわば学習効果というのは、正直言ってどうなのでしょう。

天野 実際に授業をしているときには、いろいろこちら工夫して導入しているので、子どもたちは非常に興味を持って取り組んでいます。次にもこんなふうに漢字を使ってみたいというような希望を出してきたりということがあります。でも、その授業で行ったことを、今度は普段の日常生活の中とか単元の中で、どんなふうにそれを位置づけていくか、繰り返し使っていくかというところに、まだまだ授業の工夫が必要なんじゃないかなと、私は思っています。

効果として、先生にもよるかなということもあるかなと思います。漢字をどんなふうに授業の中で使っていけるかということ、いかに工夫してやっていけるかということにかかっているんじゃないかなと思っています。

富谷 高校の場合には、いくつかの漢字を覚えるとか書くということよりも、もっと大きな形の、漢字を使った文化の継承、そして発展という形を、いくつかの自主的な取り組みでおやりになっているということもお聞きしましたが、荒瀬先生、そのあたりに関してなにかご意見ございましたら。また、小・中学校を踏まえた高校教育についてのことも結構ですが、ご意見ございましたら、どうぞお願いいたします。

荒瀬 私が先ほど申し上げたかったのは、コンピューターがどんどん使われていくようになっていく時代の中で、高校生がものを考えるという場面で、少し気をつけておかなければいけないことがあるのではないかということだったのですが、漢字自体は、小・中学校での指導を受けて、高校へ来ましたら、どんどん活用する生徒が増えて、また、高校ではどんな字を使ってもいいわけですから、常用漢字に限らず、例えば「魑魅魍魎」とかいった言葉を手書きの文章の中に使ったりする生徒もいて、その際に必ず漢字できちっと書くというのは実はあるので

す。

高校生ぐらいになってくると、ひとつには試験で出るという見方もできますが、もう一方で興味に基づいて、好きだからどんどん使うとも言えます。逆に、プロの作家でもそうですけれども、少してらいがある場所は、わざと漢字を書かないでカタカナで書くとか、先ほど松下先生がおっしゃった、どういう場面でどういうふうにするのかというのを楽しむようなことをしている生徒は、これも少なからずいます。



ただ、私が心配なのは、物事を考えていくときに、自分の手との距離感が思考の基本になるように思いまして、それでどうしてもその距離がどんどんと広がっているのではないかと感じております。

これはきっともう止められないことでしょうね。先ほど、鈴木先生は手書きをなさるとおっしゃっていましたが、私などはそんなことができないので、文章を書くときには必ずキーボードをたたいているだけになっていますから。私自身を観察してみますと、ものを考えるということが、特になにかまとまったことを考えようとする、ついコンピューターのキーボードを頼りにしてしまう傾向があって、手では打っていますが、実際に書くということとは別ですから、これはやっぱりよくないのではないかと考えています。

富谷 今のご発言に関して、会場のほうからもこういう質問も来ているので。

荒瀬先生にお聞きしたいのです。例えば片仮名で書いたり、平仮名で書いたりして、書き方の使い分けというものを考えたり、そしてまた、文章の書き方というのも指導されていると。例えば「波浪」という字を書いて「なみ」と読ませたり、「早春」と書いて「はる」と読ませたりする。そういった読ませるための、ないしはその字句に振り仮名を打つときの何か許容範囲、線引きというものがあるのでしょうか。それとも文学性を高めるために自由なのでしょうか。高校の立場での考え方がありますか。

荒瀬 それは使う人のメッセージですので、そのメッセージが読む側に共有されるかどうかということが大切な段階としてあるでしょうけれども、メッセージとして自分はこれをこんなふうに読ませたいんだというのは、ちょうど人の名前の読み方が自由であるように、伝える側と自由なものでしょうね。ただし、一般的な文字には受け取る側の共有が図られる必要があると思います。そういう工夫をしているどうかですね。だから、高校生もそういうことをして使っています。

もうひとつ、どこへ持っていっても絶対に読みがぶれないということ、それが常用漢字の発想にもなるんでしょうけれども、正確に伝えるための道具としての文字という点で言いますと、

ある場面、ある場面でさまざまに読みが変わるというのは困ったことになりますので、書き手と読み手が共通に、どの場面でも読めるようにということも大事なことです。

漢字教育というのからまた少しずれてしまいましたが、国語という教科で言うと、これまでずっと文学教育の部分に傾斜していたのではないかという指摘があります。現実には高校の国語の教員の多くは文学をやってきた人ですから、文学的な要素がやや多くなるのは仕方のないことかもしれません。ただ、それももちろん大切だけれども、情報化社会において、どのように正確に相手に伝えるか、あるいは正確に受け取るかという力が必要だということで、学習指導要領の改訂に向けた審議経過で、新聞にも出ていましたが、A4判1枚に1000字程度で見たもの、聞いたもの、あるいは読んだもの、考えたことをまとめて伝える、表現する力というのが求められています。まあ、そのA4判1枚にという文言からおわかりいただけますように、原稿用紙ではなくてコンピューターを使うことを前提にしているんですが。

だから、正確に伝えるという場面と、それともうひとつは、自分の感性から伝えたいと思うことを個性的に伝えるということと、伝え方には両方があって、その両方で漢字の使い方、言葉の使い方は変わってくると思います。

富谷 ありがとうございます。なにかご発言、追加されることがありますか。どうぞ。

鈴木 ルビを振るということに関してなんですが、私は京阪を使って通勤しているんですが、最近、京阪電車のガラス扉に、結婚相談所の広告をみかけました。「結婚」という2文字の上に「しあわせ」と平仮名でルビが振ってあるんです。結婚イコール幸せという感じなのでしょう。それはそれでいいのですが、ルビを振るということは、ある意味、ひとつの強制したイメージを読む側に植えつけていく力をもっていると思います。広告業界は、そうやってルビを用いることで、漢字の持っているイメージを膨らませたり、壊したりしていく、という形で意外性を演出したりしているわけです。ですから、漢字の持っている、いわゆる通念というのを壊していく力というのも、今のメディア社会にはあるのかなと思っています。

先ほど来、情報機器の話がでていましたが、ちょっと話がずれるかもしれませんが、よろしいですか。

富谷 どうぞ。

鈴木 手書きはとても大事だということをずっと言ってきました。とはいっても、情報機器の使用反対を唱えているわけではありません。ただし、触覚の訓練ということで言えば、多分コンピューターは手書きに勝てないだろうと思います。ただし、コンピューターだからできることもあるのではないかと思います。

ところで、「情報」という言葉は、その昔、森鷗外が英語の「インフォメーション」を日本語に訳したときに、「情けの報せ」と訳したことに始まるという一説があります。情報ってい

うのは全くドライなものではなく、「情け」の知らせなのだ。つまり、人の様々な思いが交錯する状況のなかで「知らせ」は伝わるということです。では、情報機器の情報を単にドライなものにしないで、実のあるものにしていくにはどうしたらいいか。それは使う側の私どもの問題だと思います。情報機器に使われることなく、情報機器を使いこなしていくということです。

例えば、漢字で私が夢を見ておりますのは、漢字の様々な書体を見ることができるような機会をコンピュータが提供してくれればいいなということです。楷書や行書、草書など、それぞれの様々な書きぶりを、それぞれの漢字の画面をクリックすれば見ることができる。あるいはまた、とてもいい字をお書きになる書家その字を実際に書いている姿を動画で見ることができる。さらに、例えば「夢」という字だったら、その夢という字が書かれた様々な書作品を網羅したものを検索することができるとかですね。文字の様々な表情や美しさが、机に座っているだけでみることができるようにする。そうやって、今まで見ることができなかった世界を瞬時にして見せる、つまり漢字の美しさを知るひとつのツールとして、情報機器というのはこれからまだまだ可能性があるのではないかと考えています。



高田 先ほどからコンピュータの利便性と、それからその限界に関してご意見が出ていますが、これはすべて日本で行われている、いわゆる「ローマ字→かな→漢字変換」に基づく入力の問題なんですね。コンピュータに日本語を入れるときに、どんな方式がいいかということを試行錯誤した時期があります。そのときにいろんな試みがあって、ローマ字をまずABCで入れて、それを仮名にして、更にそれから漢字にするというのが、結局、一番効率がよかった。それで今日、この方式が一世を風靡して、すべての人がこの方式を使っている。そういう状況なんですけれども、これが未来永劫使われていくかどうかということになると、必ずしも100%の自信があるわけではありません。

先ほどから皆さんおっしゃっているように、書くということは大変重要なモメントを占めております。それで今でも手書き入力という方式があります。ただ、あれは残念なことに1字1字認識させないとだめなんですけれども、技術の進歩は必ずしもそこにとどまるものではありませんから、将来的には、続けて書いていったものをそのまま文として認識するようなシステムができるかもしれない。ただし要は、そうしたらどちらが速いかという問題なんですね。やっぱりキーボードのほうがいいよ、という人がどれだけいるのか、手で書くのがなかなかいいよという人がどれくらい出てくるのかという問題だろうと思うんです。これは今後の課題だろうと思います。

したがって、現在の技術水準によって将来までも規制してしまう必要は全然ないだろうと、

考えております。今はとにかく過渡期なんだという気が強くしています。

富谷 手書き入力って、いい加減に書いてもそのままきちんと変換されることになってくると、またこれも問題が起こってきて、ちょうど英語のスペルチェックみたいに、適当な英語を打っておいたら適当に直してくれるという問題もさらに出てきて。これはまた別の問題かもしれません。

先ほどのルビの問題ですけれども、中学校の書き取りで「結婚」というのに「しあわせ」とルビを振ると間違い。(笑) これは半分冗談ですけれども、じゃ、「がまん」と振ったらどうなのかということになってきて、ルビの問題とは全然離れて、「波浪 (なみ)」というのとは次元が全く違うのでしょうか。

ちょっと話を戻します。中学校のときに一番の問題は、手塚先生の報告の中でお聞きしまして、これは私の感じですが、格段に量が増えてきますね。小学校の4年生、5年生というところから格段に量が増える。それまでは丁寧、偏だとか旁を考えてみようということやっておられたことが、量が4倍も5倍も入ってきて、それを消化しなければならない。つまり分量が増えて、そして限られた時間ということが、一番大きな漢字の、次に越えなければならない壁だと私は思うのですけれども、この点、どう解消され、ないしはどう解決されようとしているのですか。これが50%の生徒が漢字がいやだとか嫌いだということになる原因をつくっているようにも感じるんですけれども、違うでしょうか。



手塚 悩むところなんですけれども。私は小学校での学びのいろいろな形というのを、以前はあまり知りませんでした。最近、小・中連携ということで、小学校を参観させていただく機会も増えてきました。それまで、小学校の学習状況をよく知らないころは、無防備に、ただひたすら「覚えなさい」ということを平気で言っていました、若い時分は。ところが、小学校から中学校へひとつのハードルを越えてくる子どもたちのことを知れば知るほど、言えなくなってくる反面もあります。が、現実には、トレーニングと言うとちょっと酷なんですけど、漢字を覚えるのもある種知識を身につけていく訓練のひとつとして、量をこなすという課題も与えています。

ただ、それだけになってしまうと意味がないことですし、やはりその中でレクリエーション的なものを入れるとか、ひとつの漢字から発展して、例えば部首によって同じような形の漢字がずいぶんいろんな意味に使われるとか、そういうものを一緒に覚えることで、子どもたちの知識を広げるひとつのきっかけにする。また、漢和辞典を調べてみるという体験を増やすことで、将来どこかで自分で調べてみようという気持ちを植えつけていくことも、私たちの仕事だと思っんですね。ですから、1年の間に300程度の漢字を覚えるということは、そのみ

らず、そこから発展していくひとつのきっかけづくりでもあると思います。

やはりトレーニングというのは、やればやっただけの成果が出てきますので、決まった期間にある目標の数を覚えようということはやっています。ただ、子どもによって楽な子と、それから苦手な子がありますので、例えば 10 個の漢字を決まった時間に覚えようとするならば、得意な子は満点、苦手な子は 8 点というような課題をつくりまして、10 個全部覚えられない場合にはここまでというふうに、個人の目標を持たせながらやっていくようにしています。答えになっているかどうかわかりませんが、そういうのが私どもの現状です。



富谷 小学校の場合には、低学年から高学年へというところで大きな溝といたしますか、ひとつのハードルというのがございますね。そのへんの漢字教育の問題、量の問題は、小学校の場合、どうなっているのでしょうか。

天野 小学校の場合でも中学校と同じかなと思うんですけども、やっぱり数が増えてくると、それだけ覚える量が増えてきて、先ほどもパワーポイントのほうで出しましたけれども、「上」とか「下」とかいう字ひとつ取ってみても、読み方とか使い方がいっぱいあるわけなんですね。「上」とか「下」の字形だけ覚えていったらいいのではなくて、使い方も覚えていかなくてはならないという問題もたくさん出てきます。



そうしてくると、やはり漢字のテストとかいうもので習得させていくという方法も取っていくわけなんですけれども、漢字のテストだけしていたんでは、練習をこなしたり、覚えるということだけにとらわれて、その使い方というものには興味がいかなかったり意識がいかなかったりということがありますので、先ほど述べたようないろんな工夫をしながら、使い方を学習させています。

平成 13 年ぐらいだったと思うんですけども、漢字学習のパイオニアというグループをつくって、漢字実態調査というのをしたんです。そのときにも、もうわかっているんですけども、子どもたちは漢字を読むということはできるんですけども、書いたりとかいうのがなかなか苦手です。特に中学年ぐらいになってくると、熟語とかがたくさん出てくるんですね。それと発達段階で抽象語句みたいなものもたくさん出てきて、意味がわからなかったり、画数が多かったり、普段使わない漢字がたくさん出てくるということで、3、4 年生ぐらいから漢字離れみたいなことも出てきているという結果がありました。

ですから、漢字の読み書きだけではなくて、使うとか、それからもっと先に行ったら求めるということをごんごんしていったって、自分の興味の中で漢字をとらえるということをしていかななくてはならないなということで、次の年には指導法をいろいろ考えようということで、開発していったり、チャレンジ問題を作成したり、漢字チャレンジ教室をいろいろしてみたりというふうに、こちらのほうでは努力しています。

ただ、先ほど聞かれましたけれども、効果という面においては、現場のいろんな工夫と、それと繰り返しの努力が必要になってくるかなと思っています。

富谷 小学生に「先生、どうして漢字が必要なのですか」と聞かれたときに、先生はどうお答えになっているのですか。

天野 どういうふうに答えるでしょうかね。やはり漢字にはそれぞれの意味があって、漢字を使うことによってあなたの言いたいことが深まったり、広がったりすることがあるんですよと答えるかなと思うんですけども。

富谷 これは小学生だけではなくに、漢字の全き現象ということに対する根本的な問題だと思うんですけども、なにかご意見は……。

高田 大変重要な問題で、根源的な問題だと思います。日本で今日、漢字は国字の一部として使われているわけですね。もし漢字がなかったらどうなるかということになると、全部平仮名で書くことを主張するかな文字会というのがかつてありましたし（今日でもあるのかも知れませんが）、平仮名で書きましょう、あるいは片仮名で書きましょうと。もっと言えば、ローマ字にしましょうという意見もかつてありましたし、さらには明治期に日本の国語を英語にしてみようという意見さえありました。今日、文部科学省でも英語教育に非常に力を入れています。グローバル化する世界の中で英語力というのは非常に重要ですから、それは当然のことなんですけれども、それでは一足飛びに日本人の英語化ができるかというと、それは絶対にできないと思っています。

きょうも学校現場からの報告があったわけなんですけれども、レベルには差があるでしょうけれども、恐らく 100%に近い数の人々がすべて読み書きできるという社会は、日本の歴史上、現代において以外ありません。ここまで来てしまった以上、漢字をやめるということは、恐らくできないと思います。

いろんな民族が、さまざまな文字を使って自らの言語を書き写してきた歴史があります。私自身はこういう問題を研究の一部にしているんですけども、それを見ていきますと、ガラッと文字体系を変えた国、民族が歴史上いくつかあります。それが可能であったのは、識字率が非常に低い、ごく一部の人が文字を使わないという社会なんです。ところが、我々の社会を見てみますと、だれもが文字を使っているわけです。その文字というのは漢字であり、かな

であり、先ほど4つの文字というお話がありましたけれども、そういうものを使って自らの言語を表記しているわけです。この現状は、おそらく容易には変えがたいと思います。

そうであるならば、これは私一個の考えですけれども、もし漢字を国字の一部として使い続けるのであれば、今後の我々の取るべき道は、やはり漢字の全面的な継承と発展以外にはないのだと思っています。これは文化の継承の問題でもあります。



そのために、漢字だけを取り出して覚えさせるというのではだめで、漢字が行われているコンテキストの中で、文脈の中で自然と体得してもらう以外にないんですね。その環境を準備してもらいたいと思っています。

この間、センター試験の監督を命じられまして、受験生の方々と1日おつき合いしましたけれども、試験場では荷物を別のところにおかないといけないんですけれども、一番端っこのほうに「にもつおきば」と平仮名で書いてあるんですよ。幼稚園ではあるまいし、なんということかと思いました。同僚のはなしでは、そういうふうに平仮名で書けという指示だということです。読めない人間がいると困る。(笑) 先ほどまご意見がありましたけれども、レベルを下げる方向に下げる方向に行って、標準を一番低いところにおくんですね。これでは全面的な継承ということはまったく不可能です。

さっき松下先生がご報告された件ですけれども、常用漢字以外は使ってならないという漢字制限の考え方は、我々は断固排除していかないといけないと思います。そうしないと漢字のトータルな継承というのはまったく不可能です。

というのは、先ほど、漢字には形・音・義という3つの要素があると言いましたけれども、もうひとつの要素があります。これは私の意見なんですけど、縁という要素です。すなわち「えにし」で、関係です。他との関係において漢字は存在しています。文脈の中で使われるということで、漢字は生き生きとしてくるんですね。その環境を取り外してしまうと、漢字は単なる記号になってしまいます。制限された漢字というのは単なる記号でしかありません。我々は、こういう漢字なら使わないほうがましだと考えています。

富谷 小学校や中学校から言ったら、これだけの分は覚えましょうということになるのだと思うのですが……。

高田 それは教育現場における段階を追った漢字教育のシステムとは全然別の話です。一般社会のことを申し上げております。

富谷 荒瀬先生は、ご紹介のところにも書いておきましたように、中央教育審議会の委員をなさっております。小学生の英語の教育とか、いくつかの今日の教育政策の問題がある。そち

らのほうからご発言がございましたら、お願いしたいのですが。

荒瀬 今やっておりますことは、全体的な枠組みの基本理念の部分といえいいでしょうか。ですから、具体的なことは今後どんどんと進んでいくと思いますが、ひとつそこではっきりとしていますのは、小学校でどれぐらいの文字、中学校でどれぐらいの文字というのがありましたけれども、これまで学習指導要領は歯止め規定というのがありまして、これはしないみたいなことがあったんですね。これ以上やってはいけない。それは原則的に外していこうということ話を合っています。ですから、やりたいと思う、あるいはやれる、ないしはこの地域ではやるべきだとかいったようなことをそれぞれの実情に応じてやっていく。最低のことはきちんと書いているけれども、それ以上について止めないようにしようという方向性で話しています。今後、その方針で、具体的に各教科の専門部会において各教科の学習内容の改訂が進められます。

小学校の英語教育は、年度内に結論が出るんですが、すべての小学校にネイティブスピーカーを配置できるのかといった条件整備も大きな問題です。すでに義務教育にかかわる国の負担を削減せざるを得ないという状況の中で、さらにそういうことが本当にできるのか、あるいはまた教科書はどうするのか。これを現在いらっしゃる小学校の先生方をお願いするとしたら、とんでもない負担の増になってきまして、それはできないという話が出ています。

また、そもそも大変強い反対の声もありまして、日本語が十分に話せない、それこそ漢字が書けないという若者が多いのに、英語を小学校で教えてなにになるのかと。現在のように中学校から教えているだけで十分であると。大学生は英語はしゃべれるけれども、日本語がしゃべれないという指摘もあります。

そういう議論を踏まえて、専門部会のほうで、小学校の英語教育については3月中にまとめが出て、その方向が国民に問われることになると思っております。

富谷 ありがとうございます。先ほど松下先生にコンピューターのことで少しコメントをいただきました。ズバリお聞きしますけれども、先生から見られて大学生、京大生の漢字力は低下しているのですか。大学の先生の場合、大学生の学力に関しまして、そうではないよという意見と、嘆かわしい時代だというのといくつかの立場があるのですけれども、特に開発推進センターの取り組みの中で、漢字のことをちょっとお聞かせいただければ有り難いのです。

松下 それを聞かれると、実は大変困るのです。というのは、私たちのセンターでは漢字力の調査などをやっておりませんので、個々の教員が経験的に知っている以上のことは申し上げられないんです。私は鈴木先生ほどの大人数の授業は持っていないので、たぶん先生のほうが、実感として京大生がどうなのかというのはよくご存じだと思います。ただ、個人的に感じていることでいえば、今、レポートはワープロ原稿で出すようになっていますので、変換ミスが非常に多いことは確かですね。

漢字力低下の問題は、漢字そのものだけではなくて、文章がきちんと書けないといったような日本語力全体の低下の問題の一部として出てきているわけで、そういうふうに見たときに、おそらく低下してはいるのだろうと思います。ただ、私は京大の教員になってまだ4年しかたちませんので、以前と比べてどのくらい低下しているかということはわかりません。それから、低下しているかどうかは、かつて、同じような対象に対して同じような調査が行われていて、そのときの結果と現在の結果を比べてどうかということではしか言えないので、厳密に申し上げるのは、実は結構難しいのです。そうしたデータがないところでは、個々の体感でしか語ることができないのだろうと思っています。



鈴木 私の個人的な意見ですが、それは漢字力というものをどう見るかということにかかってくるのではないのでしょうか。漢字力の低下ということが叫ばれる背景に、その漢字力をどうみているのかについても十分に確認しておくことは大切だと思います。ですから、学力が低下しているといったときに、学力をどう見るかということも重要です。私の立場から一点だけ申しますと、例えば現代では宮大工養成の学校までできてしまっていて、寺の模型を作ったりして体系的に教える形が普及してきていますが、昔は、師匠が作ったその寺、その建築物に、師匠の教えがすべて含まれているという考え方にもとづいて、師匠の背中をみながらその技を盗むというのが修行でした。ですから修行が進んでくると、師匠が作ったそのお寺に一歩足を踏み入れたならば、その建築の細部に施された工夫や技がすぐさま分かったわけです。漢字力というとき、もちろんたくさんの漢字を知っていることは重要かもしれませんが、漢字「力」という「力」としての側面をきちんと考えるならば、それは漢字を使いこなす力ではないのでしょうか。ですから、漢字を用いる場面と用いない場面とを自分で判断する、その見極めができて、初めて漢字を使いこなしたことになるのではないかと思うのです。他の人が書いた文章を見て、敢えて漢字を用いているところと用いていないところに眼をやり、そうした見極めの背後にはその書き手のどんな配慮があったのか、といったことを慮るのも漢字力の働きです。例えば「命」という漢字であれば、「生命」と書かないでなんで「命」と書いたのか。あるいはまた「いのち」と平仮名で敢えて書く人もいます。そんな工夫を読み取っていくこと、それは文章というその表現の形の背景を読み込む力です。つまり形を形にしていつているものを形の奥に見ようとするという思考方法ともいえますが、これは残念ながら今日、とみに衰えてきているようです。三木清は、「形ならざる形」を見ようという言い方をしています。形の背後にその形を形にしていつているものを見るという思考法は、大学教育段階でも衰退してきているように思います。

ですから、私どもが見ているもの、それは漢字ならば、それが書かれることで結果として一つの形になったものです。ですから、その漢字をその形にしていつている奥に、人間の工夫や人間の知恵ないし力をみていくことができるようにしていく教育が、とくにこれから大学段階

でも必要ではないか。いえ大学段階だからこそ、それは研究や探究ということにもつながっていくことですので、ますます重要になってくると考えています。

富谷 鈴木先生に対するこういう質問が出ています。「身に刻む」という思想は、この時世に大変同感いたします。縦書きと横書きに関して、なにかご意見がございましたらということですが、すけれども。

鈴木 縦書きがやはり日本語の基本だったと思います。例えば書道でしたら、横書きの作品というのは、どんなに縦書きが上手な方でも文字の配置のバランスが悪くなってしまうがちです。横書きの扁額を作品としてつくることのできる書家というのは、相当バランス感覚のいい、腕のいい方とされています。

最近横書きが多くなっているせいでしょうか。横書き特有の続け字も出てきていて、最近の若い方たちの書体はこれにかなり影響されているのではないかと思います。けれども、自分の中を上から下に流れていくというように、体の呼吸と一緒に書こうと思うと、やはり上から下に書かざるを得ないのではないかと思います。そういう意味で上から下に書いていくという書き方が筆で書くときには、最も身体に自然に適っているという形で選ばれていったのではないのでしょうか。ですから人工的に横に書くというのは、かなり自分の体に無理を強いることになるのではないかと思います。

富谷 もう時間も迫ってまいりました。すべての質問にお答えできなかったのは大変申しわけないです。簡単なことで、天野先生にこういう質問が来ております。

市販のワークブックに問題があると言われたのですけれども、先生ご自身がつくられたワークブックがあるならばぜひご紹介していただきたいというご質問です。

天野 今、思い出せないのですけれども、明治図書とか東洋館というところに、ワークシートだけではなくて、漢字の指導法みたいなものを載せさせてもらっています。市販はされていないのですけれども、グループで漢字を求めるというふうにするにはどんなワークシートをつくったらいいかなとか、子どもたちが喜んで漢字を書いてくれるには、どんなふうなおもしろいワークシートをつくったらいいかというので研究をして、いつも秋ごろに漢字チャレンジ教室というのをやっているのに使っています。出版社の名前とか忘れてしまって。

富谷 またこのシンポジウムもやがて報告集を出します。そしてホームページで公開しようとしております。そういうところでご覧いただきましたら、より詳しくご質問にお答えすることもできますし、また、具体的なことのご返答もできると思いますので、しばらくたってこちらのほうのホームページその他をご覧いただければと思っています。

手塚先生に対するご質問ですが、部首や形の意味の教育が重要だということ、漢字教育の3

分の1をそれにしたらどうだと。先生は、部首や形の意味に関しての漢字教育、漢字の学習と
いうのを進めておられるのでしょうか。

手塚 特にこれという決まったものはないのですけれども、新しい漢字を習うときの意識づ
けとして、部首を確認したり、それから成り立ちが同じもので違うものをなにか知っています
か、というような問いかけはします。

あと遊びで、つい2、3日前も、「先生、挑戦する」とか言って試合を申し込まれたんです
が、黒板に木偏の字を交代で書いていきましようとか、お題を部首でつくりまして競い合うと
いうようなことを、子どもから突然言ってきたことがあるんですけれども。そうしますと、自
然に人がいっぱい集まってきまして、「次は私」、「次は私」となるので、こちらはドキドキす
るのですけれども。体系づけてこういうふうな部首を教える、形についてやるということは、
特にはありません。

富谷 もう時間もまいりました。あまり時間がないので大変申し訳ないのですが、せっかく
ですから、なにか会場のほうからご質問がございましたらどうぞ。

質問者 A きょうは本当にありがとうございました。コンピューターの時代の漢字をどうす
るというのが、この COE のテーマだとお見受けしました。コンピューター化以前には漢字か
な交じりを正書法とするのか、それともローマ字化にするのかという論争があって、タイプラ
イター化を考えた場合には、ローマ字化するしかないということだったわけですが、その後、
ワープロやパソコンができて、英語のタイプライターと同じ程度に打てるようになりました。
これで、ローマ字化論よりも漢字かな交じりでいくべきだということになったのではない
でしょうか。その意味では、この COE は非常によい方向で考えていただいていると思ってい
ます。これは質問ではなくて激励です。どうかがんばっていただきたいと思います。

質問者 B 鈴木先生にお聞きします。先ほど鈴木先生は、基調講演の中で、人間の思考力を
引き出す、思考力を大事にするという、いわゆる潜在的な思考力の意義をおっしゃいました。
そのときに「下心」という言葉をお使いになったと思うのですが、下心というと、「下心を持
つ」とか、「下心があつての出来事か」とか、悪いイメージですけども、もっと前向きな
いお言葉はないでしょうか。(笑) せっかく人間の思考力の話ですので。

鈴木 なかなか困っていらっしゃたら、こちらから助っ人のお声があったようなので、マイク
を渡します。

荒瀬 私がお答えしていいかどうか、ご発言の趣旨と違うようでしたらご指摘ください。「下
心」というのは部首の名前で、下に心を書くのを「下心」と呼びますが、さきほどの場面はそ

の意味でお使いになったんじゃないかなと思うのですが。

質問者 B 悪い意味で使われていますよね。

鈴木 あの時、中学生に「部首としての下心というのは知ってる？」とは聞かなかったんですね。「下心というのを知っている？」と言ったら、皆さんキョトンとなさった。つまり部首としての「したごころ」という言葉が、文脈によってはまた別の意味合いを帯びてくるといって、それを自分で調べることを通して体験してもらいたいなと思い、あえて詳しく説明はせずに、おうちに帰って辞書を引いてみましょうねという形で、私のほうからは、そこまでにあえてとどめておいた次第です。

質問者 C きょうはありがとうございました。荒瀬先生が「魑魅魍魎」というお話をされたので、私の体験をひとつだけ申し上げたいと思います。私は福岡から来たのですが、福岡の川のところにトンネルがあって、そのトンネルに暴走族が「魑魅魍魎」とか、そういうことを書くんですね。そういうむずかしい漢字がいっぱい書いているんです。こういうことも、漢字自体が持っている、ある種の力というか、そういうものを示しているような気がします。

荒瀬 おっしゃるとおりで、当て字を使ったりもして、それぞれのイメージでグループ名を名乗ったりしてますね。あれはあれで彼らの主張で、メッセージだと思うんです。

またちょっとはずれますが、漢字を使った言葉というのは非常に便利で、〇〇力という「力」という字をつけると、いろんな言葉ができ上がりますね。さっきからずっと考えていたんですけど、「国語力」という言葉を私も使いますが、「国語力」とか「英語力」というのは耳慣れているように思います。では、「理科力」というのはあるかとか、「数学力」と言うかという、あまり聞かないですね。なんでもそうでしょうが、漢字も使う側の人間が、しっかりとした言葉の意味を考えていかないとはいけませんね。

学習指導要領改訂の議論の中で、「人間力」という言葉が使われています。「教師力」とか「学校力」という言葉もあります。じゃ、「生徒力」というのもあるのかなとか。「人間力」という言葉と、これまでの「生きる力」というのと、いずれも平易な言葉の組み合わせなんですけれども、表す意味について十分に共通理解が行われる必要があります。

質問者 D 今日は大変いい話を聞かせていただいて、感動しています。先ほど、高田先生は仮名入力和ローマ字入力というお話をなさいました。日本だとローマ字入力が便利で普及しているとは思いますが、テキストから考えるときに、文章に戻ったりするときに、いったん自分の頭の中でローマ字をイメージして、感覚的なものでやっているのではないのでしょうか。キーボードでそれで打って、日本語の平仮名なり、漢字なりにするということは、どうも不自然な感じがずっとつきまとっています。手書き入力というものを復活するとか、いろんな可能性が

あると思うのですが、如何でしょうか。もちろん、利便性を考えれば、ローマ字入力の方がいいのかも知れませんが、仮名入力や手書き入力も考え得るような気がします、そのあたり、なにかお話しただけないでしょうか。

高田 名案はございません。キーボードの配列はおそらく英語を打つ必要もありますから、英語の並びになっているんですけれども、それを便宜的に使うと、日本語もいったん仮名にすることができて、大変効率がよいというので、今日、行われているんだろうと思います。おっしゃるとおり、必ずしもこれに限る必要はないので、特にローマ字から仮名、さらに漢字というのは3段階あるわけですから、いっぺんでは無理なんですね。恐らく今のところ、この方式が始まってから二、三十年になりますけれども、これに代わるより効率のいい方法がまだ見つかっていないという、それだけのことだろうと思います。

質問者 D とにかく発想なり何かが変わってきたことは確かではないでしょうか。例えば、ローマ字変換で日本語を書いているような現状と、手書きあるいは平仮名でものを考えているということは違うと思います。若者は今、ほとんどローマ字でメールを打っているわけです。携帯電話もキーで打っている。ローマ字入力以外も入力法の効率が見直されても良いように感じるのですが……。

高田 そういうデータを私自身は持っておりませんが、どこかにあるかもしれないですね。もうひとつ、ローマ字→かな→漢字変換というのが必ずしも100%のシェアではなくて、例えば親指シフトといったものを使っている方もおられますし、かなキーボードは日本のJIS規格で決まっていますから、仮名でも打てるわけですね。だから、それを使っている方もひょっとしたらおられるかもしれませんが、そのあたりのところは、実はよくわかりません。

質問者 E 最後にひとつ質問をさせてください。天野先生と手塚先生にお尋ねします。手塚先生は、筆順のことに言及なさいましたが、筆順については、小学校や中学校ではこの頃あまり重視されていないのでしょうか。

手塚 重視していないということもないですが、時間的にすべてのものについて書き順を提示していることはないです。ただ、書き順の原則というものと、それからしっかり書き順を知っていたほうが文字の形が整うものについては、話をするようにしています。それから生徒が書いていて違っているときには、これはこうですよという訂正をしながら、個々のものに当たっている状態で、すべての漢字ということは、なかなかむずかしい状態です。

富谷 どうもありがとうございます。このような形できょうはフォーラムを企画したのですが、けれども、一番はじめに高田先生がおっしゃったように、ここの会場にお越しいただいた方は、

ひとつは教育関係に従事なさっている先生方だと思います。そしてもうひとつは、一般の方、市民の方も参加していただいていると思います。そしてまた、現在、学校に子どもたちを行かせている保護者の方にも呼びかけて来ていただいていると思っております。

ただしこの3つのグループは、それぞれに興味、問題意識は違うであろうということは、我々よくわかっております。したがって、きょうのこの企画がすべての方にご満足いただいたのか、問題点を残すばかりだったのかもしれませんが。我々は、あまりこういう機会がなかったものですから、小学校から高等教育へ、そしてさらに社会教育へというひとつの縦の線を含んでいくことによって、漢字文化、そして日本の文化というものを継承していきたい。そして最後に望むところは、京都というのは伝統文化の発祥でもあり、そしてそれをはぐくんできた都市でもあります。したがって、京都を漢字教育および漢字文化の原点に置き、そしてそこから発信し、また、発展させていきたいと、このような形でわれわれは考えていて、これからも取り組んでいきたいと思っております。きょうはそういう意味で第一歩としたいと私は勝手に考えております。きょうは長い間どうもありがとうございました。

(拍手)



【あとかき】

本報告書は、2006年2月19日（日）に京都大学百周年時計台記念館 百周年記念ホールで行われたオープン・フォーラム“漢字文化の今 3”での講演、およびパネル・ディスカッションを当日の速記録にもとづいて編集したものである。

このオープン・フォーラムは、21世紀COEのさまざまなプロジェクトが、ともすれば極先端にかたよりがちなことに鑑み、「漢字文化の全き継承と発展のために」という本課題を広く市民諸氏と共有することを目指して、企画されたものである。第1回のオープン・フォーラム（2004年2月8日）が百人を越える聴衆を集めたこと、第2回のオープン・フォーラム（2005年2月13日 京都新聞社と共催）がさらに盛況だったことは、このCOEプログラムの推進者である我々にとって、大きな驚きであると同時に、励みともなった。この2回のオープン・フォーラムの様子は、それぞれ一昨年7月、昨年8月に刊行した報告書（PDF版は<http://coe21.zinbun.kyoto-u.ac.jp/results.html>で閲覧可能）に詳しいので、ご関心の向きはそちらをご覧ください。

さて、漢字文化の問題が、これほどまでに一般市民の注目を浴びていることに驚いた我々は、「このような催しを継続して行ってほしい」という参加者からの多くの声に励まされ、今回、つまり第3回のオープン・フォーラムを企画した。企画にあたっては、我々が日頃直面している大学教育の中での漢字の問題を、より基本的なところまで遡って考えるべく、「教育」を主題にすえることにした。フォーラムの総合司会をつとめた富谷教授が、小中高の各学校に直接足を運び、現場で子どもたちの「漢字力」に向き合う先生方と面談するなど準備を進め、他方で京都市教育委員会もこのフォーラムの趣旨を理解して、後援して下さった。

近隣の小中学校にチラシを配布するなど、広報活動にはつとめたが、「漢字教育」というやや堅いテーマを設定したためか、当日の来会者は160人ほどにとどまり、我々の予想をやや下回った。しかしながら、講演者の先生方の周到な準備のおかげで、講演・討議は実に中味の濃いものになったと言ってよい。その具体的な様子は、本報告書を一読すれば、おのずからおわかりいただけよう。また当日の様子は、『京都新聞』が本年2月20日に報道している（<http://coe21.zinbun.kyoto-u.ac.jp/newspapers/2006-02-20kyoto.pdf>）ので、あわせてご覧いただきたい。入試シーズン・年度末のあわただしい時期に、貴重な時間を割いて、講演・コメントをしていただいた天野、手塚、荒瀬、鈴木、松下の諸先生には、改めて感謝申し上げる次第である。

本記録は、当日の速記録をそれぞれの講演者、パネラーに送り、その校正を経て編集したものである。基本的には当日の講演、発言のままであるが、当然に口語的な表現を書き言葉にあらためたり、口頭発言ゆえの仔細な誤りを訂正したり、あるいは当日の配布物（あるいは映写物）を講演に繰り込んだり、といった加工をほどこしてある。

（編集責任者 石川 禎浩）